



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

## Tesi Doctoral



### Ensenyar i aprendre l'esport a través de l'aprenentatge cooperatiu Un estudi de cas en l'educació física escolar

**Autora:**

Laura Carbonero Sánchez

**Direcció:**

Maria Prat Grau (UAB)

Carles Ventura Vall-Llovera (INEFC Barcelona)

**DOCTORAT EN EDUCACIÓ**

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Juny 2019





**FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ  
DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE L'EXPRESSIÓ MUSICAL, PLÀSTICA I CORPORAL**

**DOCTORAT EN EDUCACIÓ**

**ENSENYAR I APRENDRE L'ESPORT A TRAVÉS  
DE L'APRENTATGE COOPERATIU.  
UN ESTUDI DE CAS EN L'EDUCACIÓ FÍSICA ESCOLAR.**

**TESI DOCTORAL realitzada per:**

Laura Carbonero Sánchez

**DIRECCIÓ:**

Dra. Maria Prat Grau (UAB)

Dr. Carles Ventura Vall-Llovera (INEFC Barcelona)

**Juny, 2019**





*Al meu pare,  
que em va animar a fer el doctorat  
i a qui vaig perdre -massa aviat- en el camí.  
Qui em va donar motius suficients  
per arribar fins aquí.*



# AGRAÏMENTS.

---

Els agraïments d'una tesi doctoral són el primer apartat que es veu però sovint és l'últim que s'escriu. És el moment de fer un repàs als anys que hi has dedicat i de fer el recompte de les persones que t'han acompanyat en aquest camí tan llarg. Un camí ple de pujades i baixades, de sentiments contradictoris, de tenir-ho molt clar en dilluns i que no sàpigues ben bé què estàs fent -i per què ho estàs fent- en dimarts.

Jo miro ara enrere i em sento afortunada perquè veig molta gent. I a totes aquestes persones, és el moment de donar-los les gràcies.

En primer lloc, volia agrair als meus directors de tesi, la Maria Prat i en Carles Ventura, la seva companyia al llarg de tot aquest procés. Perquè en el meu cas el camí ha estat complicat i jo no he sigut una doctoranda gaire fàcil de portar. I tot i així, no han defallit. M'han acompanyat, m'han assessorat, m'han donat marge i m'han fet veure les coses d'una altra manera quan jo només feia que atabalar-me. Per la seva ajuda i perquè la meva relació amb ells va més enllà d'una direcció de tesi doctoral.

Als membres del tribunal: el Dr. Carlos Velázquez Callado, el Dr. David Duran, el Dr. Joan Arumí-Prat, la Dra. Teresa Lleixà i el Dr. Javier Fernández-Río, per voler formar part d'aquest projecte.

Al Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la UAB. De manera especial, al professorat de la Unitat d'Educació Corporal. Pel tracte que vaig rebre primer com a alumna i després com a companya d'Unitat. Perquè han estat una font d'aprenentatge i de suport constant.

A en Raül Romero, el mestre que m'ha obert les portes del seu gimnàs, que ha exposat la seva feina i que m'ha deixat anar-li al voltant. I als infants de l'escola Gerbert d'Orlhac de Sant Cugat que han participat d'aquest estudi, per deixar-me formar part de la seva activitat diària amb una naturalitat sorprenent. Perquè mai oblidaré com l'O. m'acaronava la mà, em posava el cap a l'espatlla i em demanava si aquell dia li faria alguna foto.

A la meua colla PIF de la UAB: la Joanna, l'Anna, la Julia, en Gonzalo i la Cristina. Amb qui he compartit molts cafès, molts tes i més riures entre llibres i hores d'ordinador. I algun plor, que sempre es manega millor en bona companyia. Em queda l'escalfor de la Joanna -la meua Joanna-, l'alegria de l'Anna i la força de la Julia. El somriure del sud d'en Gonzalo (paisà dels pares) i el tarannà tan positiu de la Cristina.

Als companys i amics d'Educació Física, especialment la Marina, l'Oriol i en Ciscu. Perquè allò que va començar entre els gimnasos de la Facultat no s'aturi. Per compartir la il·lusió d'aquesta àrea tan bonica i per seguir fent coses plegats per molts anys. Per anar sumant fotos, records i algun que altre ensurt quan l'ha fem de ben grossa.

Als amics d'anglès: Tere, Antonia, Ikram, Conchi, Rafa, Eli, Ernest, Josep Maria, Núria, Pere i Lucía. Vaig començar a l'Escola Oficial d'Idiomes de Sabadell gairebé alhora que començava la tesi i llavors algú em va dir que si era boja (Quines ganes que tens ara!). Potser és una de les millors decisions que he pres en aquests darrers anys. Perquè si no hi hagués anat, ara no tindria una colla com aquesta ni dues persones clau a la meua vida com són la Tere i l'Antonia. Que sempre hi són. Just a temps.

A en Jaume Macià, professor de català de l'Escola Oficial d'Idiomes de Sabadell, perquè les seves classes han estat un bàlsam i una de les millors teràpies en l'etapa final i més estressant d'aquesta tesi.

Al meu grup-família de la UAB: Maria Jesús, Mirta, Maria, Encarni, Núria, Maria José i Conxita. Perquè tot va començar amb un postgrau i ha acabat sent un grup d'amigues que s'estimen. I s'estimen molt. Perquè vinguin més dinars i sopars juntes, per riure més i ben fort mentre pensem cap a on va allò de l'educació.

A la Paloma Valdivia, l'Alba Pardo, la Martina Kieling, en Josep Maria López, la Christiane Guerao i la Sandra Ripoll, altres persones-regal que la docència i el món de la recerca m'ha anat posat al davant.

Als meus tutors d'Educació Física a l'escola Xarau de Cerdanyola, ara companys. A en Txema Córdoba, per donar-me a conèixer l'aprenentatge cooperatiu i ajudar-me a trobar part de la solució als meus neguits com a mestra. I a en Trino Puertas, en qui irremeiablement penso cada cop que sento allò del tacte pedagògic.

A la Marta. I a en Dani, a qui ara ja podré ensenyar què és exactament allò de la tesi que "m'ha tingut d'aquesta manera tot aquest temps". Perquè "ara que estaràs més lliure tenim un munt de coses pendents a fer, ja veuràs..."

A les bibliotecàries de la Biblioteca d'Humanitats de la UAB, on m'hi he amagat al final. On m'hi he sentit com a casa. Perquè a vegades els investigadors som un xic excèntrics i elles m'han reservat, dia rere dia, la cabina número set. La més tranquil·la, la que duu el número de la sort de la mare.

Als meus alumnes al llarg d'aquest temps. A tot el professorat que vulgui saber-ne més.

I finalment, l'agraïment més especial. La part més emotiva i que correspon als de casa, els meus pilars:

Al pare, perquè aquest és el cas d'una tesi doctoral acabada, en part, per l'amor de filla. Perquè junt amb la mare va ser la persona que més em va animar a fer un doctorat i perquè em va demanar que no abandonés quan la vida va oblidar-se de somriure'ns. Perquè perdre'l en el camí va fer que em perdés jo també en aquest procés i li devia. Perquè en recerca parlem de mètodes científics, però jo sento que hem fet equip (100% cooperatiu) i que hem arribat junts fins aquí.

A la mare, la companya inesgotable que sempre hi és. A qui penso dedicar tot el temps que es mereix ara que miro de tancar l'etapa de doctoranda. Per poder gaudir-la per molts anys més i retornar-li tot el que ella ha donat sense demanar mai res a canvi.

Al meu germà, per mi un model a seguir. I als meus nebots, per fer-me la vida més bonica i ensenyar-me a relativitzar moltes coses. Perquè el petit encara rumia sobre la utilitat de copiar cites literals d'una banda a una altra quan "seria més fàcil fer una fotocòpia i donar-la als teus profes." Ulls d'infant, la mirada més bonica del món.

A la meva tieta Dolores, la meva segona mare. Al meu tiet Julio.

I a en Quim, a qui no tinc prou paraules per definir-lo, però que si hi hagués una personificació de la paciència i l'estima, sens dubte, seria ell. Qui després de la pèrdua del pare va recollir el testimoni perquè jo arribés fins al final. Amic, confident i company de vida incondicional.

A tots i totes, gràcies.

Tesi Doctoral realitzada amb el suport d'una beca predoctoral del programa d'Ajudes per a Personal Investigador en Formació a Departaments de la Universitat Autònoma de Barcelona (PIF UAB). XI Convocatòria (Curs 2013/2014).

# ÍNDEX DE CONTINGUTS.

---

<b>INTRODUCCIÓ</b>	<b>1</b>
Definició del problema i objectius de recerca	1
Estructura i continguts del treball	3
<b>PART I.- FONAMENTACIÓ TEÒRICA DE LA RECERCA</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTOL 1.- L'aprenentatge cooperatiu</b>	<b>5</b>
<b>1.1.- Concepte, orígens i enfocaments de l'aprenentatge cooperatiu</b>	<b>5</b>
1.1.1.- L'aprenentatge cooperatiu, una metodologia educativa més enllà de treballar junts	5
1.1.2.- Els orígens: antecedents històrics i bases teòriques de l'aprenentatge cooperatiu	10
1.1.3.- Enfocaments de l'aprenentatge cooperatiu	14
<b>1.2.- Elements essencials de l'aprenentatge cooperatiu</b>	<b>16</b>
1.2.1.- La interdependència positiva	17
1.2.2.- La interacció promotora cara a cara	19
1.2.3.- La responsabilitat individual i grupal	20
1.2.4.- Les habilitats interpersonals i de treball en petit grup	22
1.2.5.- El processament grupal o autoavaluació	26
<b>1.3.- Què, qui, com: la formació dels grups d'aprenentatge cooperatiu</b>	<b>27</b>
<b>1.4.- El professorat, l'alumnat, i els canvis de rol</b>	<b>33</b>
<b>1.5.- Altres aspectes a considerar sobre l'aprenentatge cooperatiu, avantatges i limitacions</b>	<b>38</b>
<b>CAPÍTOL 2.- LA INICIACIÓ ESPORTIVA EN L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA DE L'ESCOLA PRIMÀRIA</b>	<b>45</b>
<b>2.1.- Els continguts d'iniciació esportiva dins del currículum d'educació primària: concepte i desenvolupament curricular</b>	<b>45</b>
2.1.1.- La iniciació esportiva en el context escolar: un concepte singular	45
2.1.2.- Esport i currículum: referències a la iniciació esportiva en les competències, objectius, continguts i orientacions curriculars	47
<b>2.2.- Aspectes a considerar en el treball dels continguts d'iniciació esportiva en l'Educació Física, o la importància de contextualitzar l'acció</b>	<b>52</b>
2.2.1.- L'escola com a espai per garantir la pràctica esportiva de tothom	53



2.2.2.- El professorat d'Educació Física i la seva intervenció educativa	54
2.2.3.- L'alumnat com a centre de l'acció	56
2.2.4.- L'esport i la seva adaptació al context escolar	56
<b>2.3.- Els models teòrics d'ensenyament dels esports: classificació, característiques principals i pros i contres de la seva aplicació en el context escolar</b>	<b>59</b>
2.3.1.- Models tradicionals o tècnics	60
2.3.2.- Models alternatius o actius	61
2.3.2.1.- El model comprensiu de l'esport ( <i>Teaching Games for Understanding</i> de Bunker & Thorpe, 1982)	64
2.3.2.2.- El model d'educació esportiva ( <i>Sport Education Model</i> de Siedentop, 1994)	69
<b>CAPÍTOL 3.- L'APRENTATGE COOPERATIU EN LA INICIACIÓ ESPORTIVA: EXPERIÈNCIES, POSSIBILITATS I LIMITACIONS</b>	<b>73</b>
<b>3.1.- De l'aula ordinària al gimnàs: introducció, evolució i trets característics de l'aprenentatge cooperatiu en l'Educació Física</b>	<b>73</b>
<b>3.2.- I la iniciació esportiva? La trajectòria de l'aprenentatge cooperatiu en la iniciació als esports</b>	<b>79</b>
<b>3.3.- Ensenyar i aprendre l'esport a partir de l'aprenentatge cooperatiu: elements per a la seva implementació</b>	<b>89</b>
3.3.1.- L'estructuració cooperativa del procés d'ensenyament i aprenentatge	89
3.3.2.-Tècniques específiques d'aprenentatge cooperatiu aplicades en l'ensenyament i aprenentatge dels esports	91
3.3.2.1.- Torneig de Jocs per Equips ( <i>Teams-Games-Tournament</i> - DeVries & Edwards, 1973)	93
3.3.2.2.- Marcador Col·lectiu ( <i>Collective Score</i> - Orlick, 1978)	94
3.3.2.3.- Puzle ( <i>Jigsaw</i> – Aronson et al., 1978)	97
3.3.2.4.- Ensenyament recíproc ( <i>Reciprocal Style of Teaching</i> - Mosston, 1988)	98
3.3.2.5.- Parelles - Comproven - Actuen ( <i>Pairs-Check-Perform</i> – Grineski, 1996)	98
3.3.2.6.- Equips d'aprenentatge ( <i>Learning Teams</i> - Grineski, 1996; Dyson & Grineski, 2001)	99
3.3.2.7.- Aprendre Junts ( <i>Learning Together</i> – Johnson & Johnson, 1999)	100
3.3.2.8.- PACER ( <i>Performer And Coach Earn Rewards</i> - Barrett, 2005)	100
3.3.3.- Situacions de joc i oposició: són la competició i la cooperació dos termes irreconciliables?	102
3.3.4.- L'avaluació dels continguts d'iniciació esportiva a partir de l'aprenentatge cooperatiu	105
<b>3.4.- L'aprenentatge cooperatiu i els models teòrics d'ensenyament dels esports: vincles, relacions i possibilitats d'aplicació</b>	<b>109</b>

<b>PART II.- METODOLOGIA DE LA RECERCA</b>	<b>112</b>
<b>CAPÍTOL 4.- DISSENY TEÒRIC I METODOLÒGIC DE LA RECERCA</b>	<b>112</b>
<b>4.1.- Disseny teòric: dimensions, variables i indicadors de la recerca</b>	<b>112</b>
4.1.1.- Dimensió 1. Abans de la interacció cooperativa	113
4.1.2.- Dimensió 2. Durant la interacció cooperativa	115
4.1.3.- Dimensió 3. Després de la interacció cooperativa	116
<b>4.2.- Disseny metodològic: metodologia, mètode i tècniques emprats</b>	<b>116</b>
4.2.1.- Enfocament de l'estudi: paradigma i metodologia de la recerca	117
4.2.2.- El mètode d'investigació: l'estudi de cas únic	118
4.2.3.- Tècniques d'obtenció de la informació	122
4.2.3.1.- L'observació directa no participant	122
4.2.3.2.- L'entrevista	125
4.2.3.3.- L'anàlisi documental	127
<b>CAPÍTOL 5.- DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA</b>	<b>130</b>
<b>5.1.- Criteris de selecció i descripció del cas</b>	<b>130</b>
<b>5.2.- Procediment</b>	<b>132</b>
<b>5.3.- Consideracions ètiques i criteris de rigor científic</b>	<b>138</b>
5.3.1.- Consideracions ètiques sobre l'estudi	139
5.3.2.- Criteris de rigor	141
<b>PART III.- ANÀLISI, INTERPRETACIÓ I DISCUSSIÓ DE RESULTATS</b>	<b>145</b>
<b>CAPÍTOL 6.- ANÀLISI, INTERPRETACIÓ I DISCUSSIÓ DE RESULTATS</b>	<b>145</b>
<b>6.1.- Abans de la interacció cooperativa: el mestre com a enginyer del procés d'ensenyament i aprenentatge</b>	<b>145</b>
6.1.1.- Els factors condicionants com a punt de partida	145
6.1.1.1.- La influència del context: quan voler fer un canvi et deixa sol	146
6.1.1.2.- Els primers passos amb l'aprenentatge cooperatiu no inclouen la iniciació esportiva	147
6.1.1.3.- L'esport es resisteix, però tot és una qüestió de temps	149
6.1.1.4.- L'experiència és un grau però l'actitud del mestre és la clau	152
6.1.2.- El gruix de la feina es troba en la planificació docent	155
6.1.2.1.- Dibuixant el procés, navegant pels elements	155

6.1.2.2.- “Fem grups”, o com repartir bé la colla protagonista _____	164
<b>6.2.- Durant la interacció cooperativa: l'acompanyament del mestre, el protagonisme de l'alumnat i la democratització del contingut a treballar _____</b>	<b>167</b>
6.2.1.- Les rutines del dia: objectius, grups i dossiers _____	167
6.2.1.1.- Presentació de la unitat didàctica i dels objectius d'aprenentatge _____	167
6.2.1.2.- La formació dels grups d'aprenentatge cooperatiu _____	170
6.2.2.- L'organització de les sessions a partir d'estructures de treball cooperatives _____	173
6.2.3.- L'ús de tècniques específiques d'aprenentatge cooperatiu _____	179
6.2.3.1.- Marcador col·lectiu (Orlick, 1978) _____	180
6.2.3.2.- Parelles-Comproven-Actuen (Grineski, 1996) _____	184
6.2.3.3.- Equips d'aprenentatge (Grineski, 1996; Dyson & Grineski, 2001) _____	185
6.2.4.- Situacions d'oposició i competició: la introducció d'estratègies participatives i d'inclusió _____	186
6.2.4.1.- Les estratègies participatives i d'inclusió _____	187
6.2.4.2.- La relativització del resultat: el marcador final, en mans de l'atzar _____	190
6.2.5.- El clima de treball i els rols: un ambient distès amb responsabilitats compartides _____	192
6.2.5.1.- Els rols del mestre i de l'alumnat _____	193
6.2.5.2.- El clima d'aula i la gestió dels conflictes _____	198
6.2.6.- Els moments d'avaluació i reflexió com a oportunitats d'aprenentatge i millora _____	201
6.2.6.1.- L'avaluació formativa, un sistema coherent amb l'aprenentatge cooperatiu _____	201
6.2.6.2.- Les assemblees com a espais de reflexió i reorganització _____	207
6.2.7.- La cloenda: l'últim dia d'unitat, el darrer repte grupal _____	208
<b>6.3.- Després de la interacció cooperativa: tancament, reflexió i millora del procés _____</b>	<b>213</b>
6.3.1.- Final de cicle: valorar els aprenentatges i traduir-los en una qualificació _____	213
6.3.2.- L'autoreflexió docent com a eina de millora i creixement _____	216
<b>PART IV.- CONCLUSIONS, LIMITACIONS, APORTACIONS DE L'ESTUDI I LÍNIES FUTURES DE RECERCA _____</b>	<b>218</b>
<b>CAPÍTOL 7.- CONCLUSIONS, LIMITACIONS, APORTACIONS DE L'ESTUDI I LÍNIES FUTURES DE RECERCA _____</b>	<b>218</b>
7.1.- Conclusions _____	218
7.2.- Limitacions i aportacions de l'estudi _____	226

<b>7.3.- Línies futures de recerca</b>	<b>227</b>
<b>Referències bibliogràfiques</b>	<b>228</b>
<b>Annexos (en format CD-ROM)</b>	<b>249</b>

## ÍNDIX DE FIGURES I TAULES.

---

### Figures.

<b>Figura 1.</b> Antecedents pedagògics i psicològics de l'aprenentatge cooperatiu (extret de Gavilán & Alario, 2010)	13
<b>Figura 2.</b> Relació entre el tipus d'interdependència social i l'organització o estructura de l'aprenentatge	13
<b>Figura 3.</b> Elements essencials de l'aprenentatge cooperatiu (extret de Johnson, Johnson & Holubec, 1999a: 38)	16
<b>Figura 4.</b> Registre d'observació de les habilitats socials: registre del professorat (extret de Kagan, 1992: 14:17)	24
<b>Figura 5.</b> Registre grupal d'observació de les habilitats socials: registre alumnat primària (extret de Kagan, 1992: 14: 20)	25
<b>Figura 6.</b> Elements essencials i definitoris de l'aprenentatge cooperatiu	27
<b>Figura 7.</b> Pros i contres en referència al nombre de components dels grups d'aprenentatge Cooperatiu	28
<b>Figura 8.</b> Proposta de distribució de l'alumnat en grups d'aprenentatge cooperatiu (extret de Pujolàs, 2011a: 193)	31
<b>Figura 9.</b> Rols i funcions docents al llarg d'un procés d'ensenyament i aprenentatge basat en l'aprenentatge cooperatiu	35
<b>Figura 10.</b> Las tareas del profesor en un contexto cooperativo de enseñanza-aprendizaje (extret de Prieto Navarro, 2011: 66)	36
<b>Figura 11.</b> Nivells de la funció transmissora docent en contextos d'aprenentatge cooperatiu	37
<b>Figura 12.</b> Rol de l'alumnat en contextos d'aprenentatge cooperatiu	37
<b>Figura 13.</b> Potencial socioeducativo de la interacción cooperativa en el aprendizaje (extret de Suárez, 2010: 71)	39
<b>Figura 14.</b> Avantatges de l'aprenentatge cooperatiu (extret de Torrego & Martínez Vírseda, 2015: 164)	40
<b>Figura 15.</b> Organització dels continguts de l'àrea d'Educació Física de l'etapa primària: situació dels continguts d'iniciació esportiva (Currículum educació primària, 2009)	48
<b>Figura 16.</b> Bloc de continguts El joc. Cicle superior d'educació primària (extret de Currículum educació primària, 2009: 125)	51
<b>Figura 17.</b> Factors condicionants del procés d'ensenyament i aprenentatge dels continguts d'iniciació esportiva en l'Educació Física a primària	53
<b>Figura 18.</b> Triangle didàctic o interactiu (extret de López-Ros, 2003: 114)	55
<b>Figura 19.</b> Enfocaments d'iniciació esportiva	64

<b>Figura 20.</b> Representació gràfica d'un procés basat en el <i>Teaching Games for Understanding</i> (extret de Castejón-Oliva, 2010: 26)	67
<b>Figura 21.</b> Etapes del <i>Sport Education Model</i> (extret de Siedentop, 1994: 8)	71
<b>Figura 22.</b> Influència de la Teoria de la cooperació i la competició de Deutsch (1949) en la introducció de l'aprenentatge cooperatiu en l'àrea d'Educació Física	76
<b>Figura 23.</b> Metàfora de la cooperació en l'esport: el jugador de beisbol (extret de Johnson, Johnson & Holubec, 1999a: 13)	80
<b>Figura 24.</b> Exemple d'ús de claus d'aprenentatge en la iniciació a les habilitats gimnàstiques (extret de Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2013b: 46)	92
<b>Figura 25.</b> Representació gràfica de la formació d'equips en la tècnica cooperativa Torneig de Jocs per Equips (TJE)	95
<b>Figura 26.</b> Exemple d'aplicació de la tècnica Marcador Col·lectiu (extret de Velázquez Callado, 2013b: 21)	96
<b>Figura 27.</b> Exemple de l'adaptació del Marcador Col·lectiu a Relleus de Marcador Col·lectiu o Tres vides (extret de Velázquez Callado, 2013b: 22)	97
<b>Figura 28.</b> Exemple de Task Card. Tècnica PACER (Barret, 2005: 93)	102
<b>Figura 29.</b> Exemple material d'avaluació: full de registre (extret de Dyson, Rhodes & Hastie, 2010: 119)	107
<b>Figura 30.</b> Exemple material d'avaluació per primària: estudi de cas en la iniciació a les habilitats gimnàstiques (extret de Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2013a: 51)	109
<b>Figura 31.</b> El model comprensiu i l'aprenentatge cooperatiu en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels esports: complementarietat entre model i metodologia	112
<b>Figura 32.</b> Qüestions a formular sobre el cas seleccionat	121
<b>Figura 33.</b> Característiques bàsiques dels cas seleccionat	133
<b>Figura 34.</b> Característiques bàsiques de l'alumnat que participa de l'estudi	134
<b>Figura 35.</b> Fases seguides en el disseny de la investigació	135
<b>Figura 36.</b> Termes de cerca utilitzats en la revisió de la literatura	136
<b>Figura 37.</b> Consideracions ètiques al voltant de la recerca	142
<b>Figura 38.</b> Diversas formas de triangulación (extret de Redon & Angulo, 2017: 73)	145
<b>Figura 39.</b> Trajectòria docent en l'ús de l'AC en l'EF en general, i en la IE en particular	153
<b>Figura 40.</b> Tasques de planificació docent a partir dels elements essencials de l'AC	158
<b>Figura 41.</b> Dossier d'avaluació grupal i autoavaluació (part I). Exemple UD d'iniciació al voleibol (6è curs)	162

<b>Figura 42.</b> Dossier d'avaluació grupal i autoavaluació (part II). Exemple UD d'iniciació al voleibol (6è curs)	163
<b>Figura 43.</b> Materials d'aprenentatge (I). Exemple fitxes de treball UD d'iniciació als esports de raqueta (5è curs)	164
<b>Figura 44.</b> Materials d'aprenentatge (II). Exemple fitxes de treball UD d'iniciació als esports de raqueta (5è curs)	165
<b>Figura 45.</b> Les rutines del primer dia d'unitat didàctica	174
<b>Figura 46.</b> Formació dels grups d'AC	174
<b>Figura 47.</b> Marcador Col·lectiu – Unitat didàctica d'iniciació a l'atletisme (6è): objectius rols entrenador i atleta	183
<b>Figura 48.</b> Ús del Marcador Col·lectiu UD d'iniciació a l'atletisme (6è): Exemples dels feedbacks dels entrenadors, seguiment dels atletes i recull dels resultats	184
<b>Figura 49.</b> Tècnica Marcador Col·lectiu. UD d'iniciació a l'atletisme (6è curs). Exemple de material d'aprenentatge	185
<b>Figura 50.</b> Tècnica Equips d'aprenentatge. Resum gràfic de les fases	187
<b>Figura 51.</b> Moments d'oposició i competició	189
<b>Figura 52.</b> Promoció de la participació. Exemples d'adaptacions dels esports treballats	190
<b>Figura 53.</b> Rol docent: dona indicacions, fa correccions i anima contínuament (exemples)	198
<b>Figura 54.</b> Segments d'activitat mestre-alumnat al llarg de les sessions	199
<b>Figura 55.</b> Exemple de coavaluació dins de la UD d'iniciació als esports de raqueta (5è curs)	204
<b>Figura 56.</b> Ús dels dossiers d'avaluació grupal i autoavaluació	205
<b>Figura 57.</b> Moments prova unitat didàctica d'iniciació a l'atletisme	211
<b>Figura 58.</b> Exemple material escrit prova d'esports de raqueta	212
<b>Figures 59 i 60.</b> Exemples material escrit prova d'iniciació a l'atletisme	213
<b>Figures 61 i 62.</b> Exemples material escrit prova d'iniciació al voleibol	213
<b>Figura 63.</b> Accions o elements clau en l'aplicació de l'AC en la IE	223

## Taules.

<b>Taula 1.</b> Diferències principals entre treball en grup i aprenentatge cooperatiu _____	6
<b>Taula 2.</b> Diferencias entre las principales formas de interacción entre iguales cuando trabajan en equipo (extret de Velázquez Callado, 2013b: 58) _____	9
<b>Taula 3.</b> Diferències principals entre joc cooperatiu i aprenentatge cooperatiu _____	10
<b>Taula 4.</b> Criteris de formació dels grups d'aprenentatge cooperatiu _____	29
<b>Taula 5.</b> Els continguts esportius i el treball de les competències bàsiques de primària _____	49
<b>Taula 6.</b> Diferències principals entre els models tradicionals i els models alternatius d'ensenyament dels esports _____	62
<b>Taula 7.</b> Avantatges associats a l'ús de l'aprenentatge cooperatiu en l'àrea d'Educació Física _____	79
<b>Taula 8.</b> Estudis i experiències basades en l'ús de l'AC en l'ensenyament de l'esport _____	89
<b>Taula 9.</b> Tècniques específiques d'aprenentatge cooperatiu aplicades en l'Educació Física (extret de Velázquez Callado, 2013b: 264) _____	93
<b>Taula 10.</b> Estratègies participatives i d'inclusió aplicables a les situacions d'oposició i competició _____	106
<b>Taula 11.</b> Disseny teòric de la recerca – Sistema de categorització _____	114
<b>Taula 12.</b> Avantatges i limitacions del mètode d'estudi de cas únic _____	123
<b>Taula 13.</b> Tipus d'observació _____	125
<b>Taula 14.</b> Tipus d'entrevista _____	127
<b>Taula 15.</b> Sistema de categorització – Disseny teòric i metodològic de la recerca. Correspondència entre dimensions, variables i indicadors i tècniques d'obtenció de la informació _____	131
<b>Taula 16.</b> Horari Educació Física dels grup-classe que han participat de l'estudi. Cursos escolars 2013/2014 i 2014/2015 _____	138
<b>Taula 17.</b> Unitats didàctiques observades _____	138
<b>Taula 18.</b> Entrevista al mestre: continguts i temporalització _____	139
<b>Taula 19.</b> Anàlisi documental: materials analitzats _____	140
<b>Taula 20.</b> Criteris de rigor científic i adaptació terminològica segons el tipus d'estudi _____	143
<b>Taula 21.</b> Objectius d'aprenentatge de les unitats didàctiques observades _____	159
<b>Taula 22.</b> Criteris del mestre en la formació dels grups d'aprenentatge cooperatiu _____	168
<b>Taula 23.</b> Organització de les sessions. Trets bàsics _____	179



<b>Taula 24.</b> Tècniques d'aprenentatge cooperatiu aplicades pel mestre en les sessions d'iniciació esportiva _____	188
<b>Taula 25.</b> Característiques principals de les proves per passar d'unitat didàctica _____	214
<b>Taula 26.</b> Tècniques específiques d'AC aplicables en el treball dels continguts d'IE _____	224

# INTRODUCCIÓ.

---

Si demanessin als meus antics mestres i professors sobre els meus interessos, penso que a totes les seves respostes apareixeria l'educació en general i l'Educació Física molt en particular. Aquesta vocació, influïda per la passió esportiva que el pare em va saber transmetre, em va portar a fer el estudis de Magisteri d'Educació Física i de Pedagogia a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Més tard, vaig iniciar els estudis de Doctorat i vaig tenir l'oportunitat d'obtenir un ajut com a personal investigador de la UAB.

Sempre he estat interessada en el fet de buscar maneres d'adaptar l'esport als infants. Potser perquè estic convençuda de les bondats de la pràctica esportiva en la canalla, però al llarg de la meva trajectòria com a alumna en les etapes de primària i secundària, i també com a practicant d'un esport individual des de petita, he pogut veure i experimentar diverses situacions en què l'Educació Física i l'esport sovint tenien un caràcter excloent i discriminatori.

La resposta al meu neguit la vaig trobar en les meves últimes pràctiques com a estudiant d'Educació Física. A l'escola el meu tutor em va donar a conèixer l'aprenentatge cooperatiu i quan vaig poder observar com funcionava, especialment en les sessions d'iniciació esportiva, vaig pensar que havia trobat la resposta a part dels problemes que no sabia com resoldre.

Això em va fer aprofundir en el coneixement d'aquesta metodologia cooperativa i vaig començar a participar amb el *Grup de formadors en Aprenentatge Cooperatiu en Educació Física* de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB (ICE-UAB). Aquesta participació em va permetre endinsar-me en l'ús de l'aprenentatge cooperatiu en l'Educació Física, contactar amb altres docents i conèixer en Raúl, el mestre que ha volgut compartir amb mi la seva manera de treballar, els seus aprenentatges, les seves reflexions i vivències que ja formen part d'aquesta tesi doctoral.

Així, l'anhel d'aquest treball és respondre neguits com el meu anterior. Per això busca aportar quelcom útil i enriquidor, que ajudi al professorat en la seva pràctica i que això li arribi a l'alumnat a l'aula. Que faci de l'esport un espai compartit més amable, un espai en què els seus beneficis s'estenguin a tots i no només a uns pocs.

## **Definició del problema i objectius de recerca**

En el llibre *En nombre de mi libertad, ¡dejadme jugar!*, Denis Boisclair (2006) diu que l'esport "es el lugar ideal para padecer las consecuencias de una mala elección" (p.26). Aquesta afirmació convida a fer una reflexió en dos sentits: en primer lloc, posa de manifest la necessitat d'adaptar l'esport a les característiques dels practicants amb l'objectiu que puguin participar, aprendre i gaudir. En segon lloc, convida a parar atenció a la influència que té el tipus de metodologia que es fa servir.

Les idees anteriors prenen una importància especial quan es tracta d'ensenyar i aprendre l'esport en el context escolar, ja que l'Educació Física ha estat originàriament vinculada a l'ús de metodologies competitives i de caire tradicional (Fernández-Río, 2017; Ruiz Omeñaca, 2012; Velázquez Callado, 2013b). Els continguts d'iniciació esportiva són els que més han fet ús d'aquest tipus de metodologies, atès que l'esport no és quelcom nascut dins l'àmbit educatiu (Vázquez, 1989) i que els seus orígens estan fortament arrelats al rendiment i la competició. Conseqüentment, autors com Arumí-Prat (2015) apunten a una "involució didàctica" (p.82) d'aquests continguts.

Malgrat això, l'adopció del paradigma constructivista de l'ensenyament -que situa l'aprenent en el centre de l'acció- i l'aparició del model d'escola inclusiva -que busca crear contextos d'aprenentatge adequats a tothom- reclamen l'ús d'altres tipus de metodologies, de caràcter més actiu, que siguin participatives i que atenguin la diversitat dels infants. En aquest sentit, l'aprenentatge cooperatiu esdevé una metodologia participativa, que promou la inclusió de l'alumnat i que desenvolupa una perspectiva holística de l'aprenentatge amb un marcat caràcter competencial. Aquestes característiques de l'aprenentatge cooperatiu fan que sigui afí amb les actuals directrius curriculars que, tot i que no prescriuen la metodologia a seguir per part del professorat, sí que proporcionen orientacions metodològiques que posen l'èmfasi en el desenvolupament de les competències bàsiques i en la necessitat de promoure el treball cooperatiu entre l'alumnat (*Currículum educació primària*, 2009<sup>1</sup>).

L'aprenentatge cooperatiu és una metodologia relativament jove en l'Educació Física, considerant que les primeres evidències documentades sobre el seu ús en aquesta àrea se situen entre la dècada dels anys 90 i principis del s.XXI (André, Deneuve & Louvet, 2011; Bradford, Hickson & Evaniew, 2014; Casey, 2009; Dyson, Rhodes & Hastie, 2010; Velázquez Callado, 2013b, 2015b). Tot i així, el nombre d'experiències al voltant del seu ús ha anat augmentant de forma considerable i els avantatges que a hores d'ara se li associen són prou significatius i s'estenen a gairebé tots els continguts de l'àrea. Exemples d'això són l'adquisició de les habilitats motrius bàsiques (Fernández-Río, 2010), l'expressió corporal i les danses (Yoder, 1993), la millora del rendiment i de la condició física (Bradford, Hickson & Evaniew, 2014), els aspectes relatius al desenvolupament actitudinal i la socialització de l'alumnat (Polvi & Telama, 2000), o l'augment del grau de motivació envers l'Educació Física i la pràctica esportiva en general (Fernández-Río, Sanz, Fernández-Cando et al., 2017).

Tanmateix, la recerca sobre l'ús i possibilitats de l'aprenentatge cooperatiu en la iniciació esportiva és reduïda (Bähr, 2010; Fernández-Río, 2013; Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2016), possiblement degut al fet que l'esport duu intrínseca l'oposició i això ha dificultat l'aplicació i difusió d'una metodologia cooperativa el plantejament de la qual pot resultar antagònic i incompatible amb la competició.

Cal destacar també que moltes de les referències sobre l'aprenentatge cooperatiu en l'Educació Física tenen una orientació a la pràctica i que hi ha una manca de recerca científica que aprofundeixi sobre el tema. Per aquest motiu, els experts apunten la necessitat de dur a terme estudis que descriguin processos reals i complets

---

<sup>1</sup> Aquest estudi s'inicia amb el Decret 142/2007 d'ordenació dels ensenyaments d'educació primària, el qual es correspon a la referència afegida en aquest document. En el decurs de l'estudi, l'any 2016, es dona un canvi curricular i actualment el decret vigent és el Decret 119/2015. Considerem que aquest canvi, lluny de treure valor a l'estudi, li'n afegiria, atès que el nou decret potencia encara més el valor de la cooperació en l'educació en general i l'àrea d'Educació Física i l'esport en particular.

d'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu en aquesta àrea (Barba, 2010; Casey & Goodyear, 2015; Dyson, Rhodes & Hastie, 2010; Fernández-Río, 2003, 2017; Prieto & Nistal, 2009; Velázquez Callado, 2012d, 2013b, 2014c, 2015). És a dir, estudis que facin èmfasi en com treballa i ensenya el professorat, quins passos segueix per implementar l'aprenentatge cooperatiu, quins elements hi intervenen i com treballa i aprèn l'alumnat.

Així, el repte que es presenta amb aquesta tesi doctoral és reflexionar al voltant de les possibilitats d'ús d'una metodologia cooperativa en el treball d'uns continguts d'essència competitiva, de quina manera es duu a terme aquesta aplicació, què se n'obté i quines són les seves fortaleeses i les seves limitacions.

Amb aquesta finalitat, la present tesi té com a objectiu principal:

**Analitzar les possibilitats d'ús d'una metodologia cooperativa en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels continguts d'iniciació esportiva en l'Educació Física a l'escola primària.**

D'aquest objectiu principal se'n deriven quatre d'específics, que són:

- a. Descriure un procés d'ensenyament i aprenentatge dels continguts d'iniciació esportiva a partir de l'ús de l'aprenentatge cooperatiu.
- b. Identificar quines són les accions i els elements clau a l'hora d'aplicar l'aprenentatge cooperatiu en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels esports.
- c. Valorar quins són els aprenentatges i les competències que promou l'ús de l'aprenentatge cooperatiu en el treball dels continguts d'iniciació esportiva.
- d. Determinar quines són les fortaleeses i debilitats de l'aprenentatge cooperatiu com a metodologia educativa en el procés d'iniciació als esports.

## **Estructura i continguts del treball**

Aquest treball està estructurat en quatre grans parts: (a) fonamentació teòrica de la recerca, (b) metodologia de la recerca, (c) anàlisi, interpretació i discussió dels resultats, i (d) conclusions, limitacions, aportacions de l'estudi i línies futures de recerca. Entre totes aquestes parts sumen un total de set capítols.

La **primera part**, centrada en la fonamentació teòrica de la recerca, està formada per tres capítols. En el **capítol u** s'introdueix la metodologia de l'aprenentatge cooperatiu, se'n fa la conceptualització i es recullen els seus orígens -antecedents històrics, bases teòriques i enfocaments-. A continuació, s'identifiquen els elements essencials d'aquesta metodologia, s'explica el procés de formació dels grups i es descriuen els rols del professorat i l'alumnat. Aquest primer capítol tanca amb un apartat que aborda altres aspectes a considerar com ara els principals avantatges i limitacions atribuïts a l'aprenentatge cooperatiu. El **capítol dos** se centra en la iniciació esportiva, entesa com a contingut de l'Educació Física. En aquest cas també se'n fa una conceptualització des de l'àmbit escolar, es recullen les referències que el currículum fa al respecte de la iniciació esportiva i s'identifiquen

els factors que condicionen el treball d'aquests continguts a l'escola. Finalment, es descriuen els models teòrics d'ensenyament de l'esport -tradicional i alternatiu-. El **capítol tres**, l'últim d'aquesta primera part, representa el punt de trobada entre els conceptes tractats en els dos capítols anteriors. En primer lloc, es fa una revisió breu a la trajectòria de l'aprenentatge cooperatiu en l'Educació Física i als avantatges i limitacions que se li atribueixen en aquesta àrea de coneixement. Un cop fet això, es recullen el que fins al moment són les evidències disponibles sobre l'ús i possibilitats de l'aprenentatge cooperatiu en el cas concret de la iniciació esportiva. S'identifiquen els elements necessaris per a estructurar de manera cooperativa les sessions en què es treballa l'esport, es descriuen les tècniques cooperatives aplicables a aquests continguts i es fa referència a la introducció d'estratègies participatives i d'inclusió en les situacions d'oposició i competició. Tenint en compte que ens situem en el context escolar, també es planteja l'avaluació dels continguts d'iniciació esportiva a partir de l'aprenentatge cooperatiu. Aquest tercer capítol tanca amb un apartat en què s'estableixen els vincles entre l'aprenentatge cooperatiu i els models teòrics d'iniciació esportiva.

La **segona part**, que descriu la metodologia de la recerca, està composta de dos capítols més. En el **capítol quatre** es presenta, en primer lloc, el disseny teòric d'aquest estudi i s'exposen les dimensions, variables i indicadors de la recerca que s'han plantejat. En segon lloc, es descriu el disseny metodològic a partir de la identificació i justificació del paradigma, la metodologia, el mètode d'investigació i les tècniques d'obtenció de la informació que s'han escollit per dur a terme aquest estudi. El **capítol cinc** se centra en el desenvolupament de la recerca, presenta l'estudi de cas i justifica el criteri de la seva selecció. A continuació, descriu el procediment seguit en aquest estudi i acaba amb un apartat que fa referència a les consideracions ètiques i criteris de rigor científic que s'han tingut en compte.

La **tercera part** de l'estudi, que inclou l'anàlisi, interpretació i discussió dels resultats, conté un únic capítol. Així, en el **capítol sis** es recull, s'analitza i s'interpreten els resultats obtinguts en l'estudi i se'n fa la discussió a partir de la revisió i anàlisi prèvia de la literatura. Tenint en compte que la intenció de l'estudi és donar a conèixer un procés complet d'ús de l'aprenentatge cooperatiu en la iniciació esportiva, els resultats i la seva discussió es presenten a partir de tres grans apartats -amb els seus subapartats corresponents-: l'abans, el durant i el després de la interacció cooperativa.

La **quarta part** conté les conclusions, limitacions, aportacions de l'estudi i línies futures de recerca. També està formada per un sol capítol. En el **capítol set** es recullen les conclusions a què ha arribat aquest treball i alhora s'identifiquen les limitacions del propi estudi. Tot seguit es fa referència a les seves aportacions a l'àmbit científic i s'obren les línies futures de recerca principals o més immediates.

Finalment, es poden trobar les referències bibliogràfiques aportades en la tesi, així com els annexos (en format CD-ROM) que han format part d'aquest estudi.

# PART I. FONAMENTACIÓ TEÒRICA DE LA RECERCA.

---

## CAPÍTOL 1. L'aprenentatge cooperatiu

«Si los alumnos tuvieran que trabajar solos todo el día, la vida dentro del aula sería solitaria, sosa, aburrida y alienante.»  
(Johnson & Johnson, 2014b: 22)

L'aprenentatge cooperatiu (en endavant, AC) ha estat descrit àmpliament en estudis previs a aquest. Exemples d'això són, entre molts d'altres, els treballs de Gavilán (2000, 2009), Gavilán & Alario (2010), Gillies (2007), Johnson & Johnson (1985, 1989, 1990, 1999, 2014a, 2014b), Johnson, Johnson & Holubec (1999a, 1999b, 2013), Kagan (1992), Ovejero (1990, 1993), Pujolàs (1997, 2009, 2011a, 2012a, 2015), Putnam (1997), Sharan & Shaulov (1990), Slavin (1983, 1985, 1992, 1995, 2014) o Velázquez Callado (2013b). Tenint en compte la proliferació de referències al voltant d'aquest tema, l'objectiu d'aquest primer capítol és elaborar un marc introductorí que aporti una visió global d'aquesta metodologia i que reculli els seus principis i trets característics més rellevants.

### 1.1.- Concepte, orígens i enfocaments de l'aprenentatge cooperatiu

#### 1.1.1.- L'aprenentatge cooperatiu, una metodologia educativa més enllà de treballar junts

L'AC és una **metodologia educativa** que promou el treball en grups petits i sovint heterogenis, en els quals l'alumnat treballa junt per assolir uns objectius individuals i/o grupals i millorar, així, el seu propi aprenentatge i l'aprenentatge de la resta de components del grup (Carbonell, 2015; Duran, 2001a; Johnson & Johnson, 2014a; Johnson et al., 1999b; 2013; Onrubia & Mayordomo, 2015; Pujolàs, 2009, 2011a, 2015; Putnam, 1997; Slavin, 1992, 1995, 2014; Velázquez Callado, 2010, 2012a, 2013a, 2013b, 2014c, 2015c; Velázquez Callado, Fraile & López-Pastor, 2014).

*Cooperative learning* is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning (Johnson, Johnson, & Holubec, 2013). In cooperative situations, the goal attainments of participants are positively correlated; individuals perceive that they can reach their goals if and only if the other group members also do so (...). (Johnson & Johnson, 2014a: 841)

(...) el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la *participación equitativa* (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y potencie al máximo la *interacción simultánea* entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo. (Pujolàs, 2012c: 4)

A banda de la interdependència d'objectius a assolir i de l'heterogeneïtat dels grups, altres aspectes que defineixen l'AC són la cerca de resultats tant acadèmics com socials, la participació equitativa, la interacció

simultània entre aprenents i la igualtat d'estatus de les persones que foment part d'un mateix grup (Pujolàs, 2011a; Velázquez Callado, 2013b). Tot plegat, fa que l'AC sigui una metodologia educativa que va més enllà del simple fet de treballar junts. Per aquest motiu, és necessari diferenciar l'AC d'altres conceptes que li són afins, però que no són idèntics. Per exemple, cal tenir presents les diferències entre:

1. L'AC i el treball en grup.
2. L'AC, l'aprenentatge col·laboratiu i la tutoria entre iguals.
3. L'AC i el joc cooperatiu, dos conceptes a distingir molt especialment en l'Educació Física (EF).

L'AC implica sempre que hi hagi **treball en grup** però, tot i que comparteixen algunes característiques, la principal diferència entre ambdós termes és que l'AC va més enllà de la mera interacció entre l'alumnat i requereix obligatòriament que tothom aprengui en un context d'ajuda mútua i de responsabilitat pel propi aprenentatge però també per l'aprenentatge dels companys. "La cooperación es mucho más que estar físicamente cerca de otros alumnos, hablar sobre el material con ellos y ayudarse o compartir los materiales, aunque cada una de estas cosas sea importante en el aprendizaje cooperativo" (Johnson et al., 1999a: 48).

Així, l'AC inclou el treball en grup però aquest últim no suposa, ni tampoc garanteix, que hi hagi AC (Bacardit & Duran, 2011; Díaz-Aguado, 2006; Marín & Blázquez, 2003; Ovejero, 1990). De fet, la literatura ja adverteix sobre els riscos de posar l'alumnat a treballar junts sense cap tipus d'actuació docent específica; uns riscos que poden donar peu a situacions poc o gens desitjables des del punt de vista educatiu com ara l'aparició de lideratges negatius, crítiques destructives, l'alienació per part d'algun component del grup o la dispersió de responsabilitats, entre d'altres (Bacardit & Duran, 2011; Duran, 2016; Iglesias, González & Fernández-Río, 2017a; Johnson et al., 1999a; Pujolàs, 2011a, 2015; Sharan & Sharan, 2004; Slavin, 1995; Velázquez Callado, 2004, 2010, 2012c, 2013b, 2014c).

Ovejero (1990) aporta algunes diferències més. L'autor fa referència, per exemple, a les característiques dels grups, que en l'AC són heterogenis i de lideratge compartit, mentre que en l'aprenentatge col·laboratiu els grups són homogenis i sol haver-hi només un líder. Ovejero també fa una observació en relació a les habilitats socials i de treball en grup, que en l'aprenentatge col·laboratiu es donen per sabudes i controlades mentre que en l'AC són un contingut més a treballar i desenvolupar.

Resumint les idees anteriors, l'AC es diferencia del treball en grup per aspectes clau com ara la necessitat que hi hagi aprenentatge individual per part de tot l'alumnat, la responsabilitat d'aquest amb la pròpia millora i la millora dels companys, el treball de les habilitats socials i de treball en grup, així com una intervenció docent acurada que estructurari el procés d'ensenyament i aprenentatge i que garanteixi el correcte funcionament dels grups. Aquestes diferències i altres més es recullen a la taula 1:

Taula 1. Diferències principals entre treball en grup i aprenentatge cooperatiu

Treball en grup	Aprenentatge cooperatiu
L'objectiu és un dur a terme una tasca determinada	L'objectiu és l'aprenentatge acadèmic i social de tot l'alumnat
La responsabilitat és únicament grupal	La responsabilitat és grupal i individual
L'ajuda mútua és opcional	Es treballa a partir de l'ajuda mútua
Les agrupacions són homogènies i sovint es formen de manera lliure	Les agrupacions són heterogènies i acostumen a formar-se de manera guiada pel professorat
Hi ha un únic líder	El lideratge és compartit
La intervenció docent és puntual i sovint secundària	La intervenció docent és contínua, vetlla pel bon funcionament dels grups i del procés d'E-A
Les habilitats socials i de treball en grup es consideren assolides	Les habilitats socials i de treball en grup es treballen com a un contingut més
L'avaluació és grupal	L'avaluació és grupal i individual i es fa de manera compartida

Una segona diferenciació important és la que reuneix l'AC, l'**aprenentatge col·laboratiu** i la **tutoria entre iguals**. Els termes "cooperar" i "col·laborar" són utilitzats freqüentment de manera indistinta però equívoca i les seves diferències ho són ja des d'un punt de vista etimològic. Així, mentre que "col·laborar" prové dels llatínisms *col-laborare* i *laborare cum*, entesos com a "treballar juntament amb", la idea de "cooperar" prové dels mots llatins *cooperare* i *operare cum* i suposa "treballar i ajudar conjuntament amb" o "obrar amb altres persones per a una mateixa finalitat" (Iglesias et al., 2017a; Pujolàs, 2005, 2011a, 2011b). En aquest sentit, l'ajuda mútua i l'interès per l'altre sumats a l'acció de treballar junts és l'aspecte que marca la diferència i atorga a la cooperació un valor afegit.

Des del punt de vista educatiu, tant l'AC com el col·laboratiu responen a formes d'aprenentatge actiu en què el rol del professorat és d'acompanyant i facilitador mentre que l'alumnat pren protagonisme i responsabilitat en el seu propi procés de formació (Velázquez Callado, 2013b). Malgrat això, ambdós conceptes es diferencien en alguns aspectes clau (Iglesias et al., 2017a; Pujolàs, 2005, 2011a, 2011b; Velázquez Callado, 2013b):

1. En el grau d'implicació per part del professorat, que resulta més elevat en el cas de l'AC ja que el docent s'ha d'encarregar d'estructurar tot el procés d'ensenyament i aprenentatge (formulació d'objectius, definició dels criteris de formació dels grups, disseny d'activitats, elaboració de materials, plantejament del sistema d'avaluació). Contràriament, en el cas de l'aprenentatge col·laboratiu el nivell d'autonomia en referència a l'organització del procés corre a càrrec dels alumnes més que no pas del professorat.
2. L'AC busca resultats acadèmics i socials, mentre que l'objectiu principal de l'aprenentatge col·laboratiu és la construcció conjunta i consensuada d'un coneixement o tema determinat.
3. L'avaluació en el cas de l'AC és duta a terme tant pel professorat com per l'alumnat; en l'aprenentatge col·laboratiu acostuma a ser només l'alumnat qui fa una valoració del treball realitzat.
4. L'AC insta a entorns d'aprenentatge exclusivament presencials (en relació, com es veurà més endavant, al principi d'interacció promotora o cara a cara). Aquesta característica no és obligatòria en l'aprenentatge col·laboratiu, que sí que obre la possibilitat a fer ús per exemple de contextos virtuals.



La tutoria entre iguals és un mètode d'ensenyament en què l'alumnat s'organitza en parelles formades per un alumne que fa la funció de tutor i un altre alumne que és tutoritzat i que rep l'ajuda del seu company (Damon & Phelps, 1989; Duran, 2007; 2016; Duran & Miquel, 2018; Durán & Vidal, 2004; Topping, 2007). Aquesta simetria de rols seria una de les diferències principals entre la tutoria entre iguals i l'AC o l'aprenentatge col·laboratiu (ambdós basats en relacions simètriques).

Peer tutoring is an approach in which one child instructs another child in material on which the first is an expert and the second a novice (...). In peer tutoring, it is generally assumed that the tutor has greater information or competence than the tutee. Often the first child is a year or two older than the second child; or the first child is a stronger student in the particular subject matter being taught. (Damon & Phelps, 1989: 11)

Precisament, en el context escolar, podem entendre la tutoria entre iguals com un mètode d'aprenentatge entre iguals basat en la creació de parelles, amb una relació asimètrica, derivada de les tasques dels respectius rols: tutor i tutorat. Ambdós alumnes tenen un objectiu comú i compartit, que és l'adquisició o la millora d'alguna competència curricular a través d'una interacció planificada pel professorat. (Duran, 2016: 97)

Tot i estar basat en la interacció entre aprenents i de ser considerat per alguns autors com a un mètode més d'AC (Duran, 2007; Duran, Flores, Mosca & Santiavago, 2014; Duran & Miquel, 2018; Pujolàs, 2001), l'existència d'un estatus diferent entre els components de la parella esdevé un factor clau a l'hora de diferenciar la tutoria entre iguals de la filosofia i principis que caracteritzen l'AC (Huertas & Montero, 2001; Ovejero, 1990; Slavin, 1995; Velázquez Callado, 2013b)<sup>2</sup>. No obstant això, la tutoria entre iguals podria arribar a considerar-se puntualment una tècnica d'AC si es donés una situació en la qual hi hagués una responsabilitat envers el propi aprenentatge i alhora també envers l'aprenentatge de la parella, amb independència del rol que s'exerceixi (Velázquez Callado, 2013b)<sup>3</sup>.

(...) la tutoría entre iguales puede considerarse una técnica de aprendizaje cooperativo únicamente cuando cada uno de los participantes en el proceso se preocupa de su aprendizaje y, al mismo tiempo, por el de su compañero, con independencia del rol que desempeñe en dicho proceso. En otras palabras, si el objetivo de la tutoría entre iguales obliga solo al tutor a preocuparse por el aprendizaje del tutorado, definiéndose sus objetivos en función de los logros de compañero, aun cuando este hecho le beneficie a él mismo, no podríamos considerarlo aprendizaje cooperativo. (Velázquez Callado, 2013b: 50)

Seguint amb les aportacions de Velázquez Callado (2013b) , l'autor amplia i aprofundeix en aquestes diferències i les recull en una taula que s'adjunta tot a continuació:

---

<sup>2</sup> Inicialment Duran (2007) defineix la tutoria entre iguals com a un mètode d'AC. Més endavant, en treballs seus més recents (per exemple, Duran, 2016), l'autor passa a descriure-la com a un mètode d'aprenentatge entre iguals basat en la creació de parelles asimètriques (veure cita textual en aquesta mateixa pàgina).

<sup>3</sup> A diferència de la tutoria entre iguals, l'aspecte referit a la igualtat d'estatus entre els participants és el que permet que altres mètodes basats en la interacció entre l'alumnat, com ara l'ensenyament recíproc (Mosston, 1988), sí que siguin considerats mètodes d'AC.

Taula 2. Diferencias entre las principales formas de interacción entre iguales cuando trabajan en equipo (extret de Velázquez Callado, 2013b: 58)

	<b>Tutoría entre iguales</b>	<b>Aprendizaje cooperativo</b>	<b>Aprendizaje colaborativo</b>
Relación de roles	Asimétrica	Simétrica	Simétrica
Grado de conexió, profundidat y bidireccionalidat en las transacciones comunicativas	Bajo	Medio	Elevado
Implicación del docente	Media. Determina los objetivos de aprendizaje pero son los estudiantes los que se organizan autónomamente para alcanzarlos	Alta. Determina toda la estructura del proceso de aprendizaje	Baja. Los estudiantes organizan autónomamente el proceso de aprendizaje
Tipo de conocimiento	Básico. Creencias aceptadas socialmente	Básico. Creencias aceptadas socialmente	No fundamental. Obtenido a través de un razonamiento derivado de un cuestionamiento
Objetivo principal	Rendimiento académico	Rendimiento académico y desarrollo de habilidades sociales	Construcción de conocimiento consensuado
Evaluación del trabajo desarrollado en el grupo	Realizada por el docente	Realizada por los estudiantes y por el docente	Realizada por los estudiantes, rara vez son evaluados por el docente
Adecuación	Estudiantes de Primaria, Secundaria, Bachillerato y Universidad	Estudiantes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria	Estudiantes de Secundaria, Bachillerato y Universidad

Dins l'àmbit de l'EF és especialment important saber diferenciar també entre AC i **joc cooperatiu**. La primera diferència es troba en què l'AC és una metodologia educativa i que el joc cooperatiu és un recurs educatiu d'ús més o menys puntual que: (a) no implica el compliment dels principis bàsics de l'AC, i (b) a diferència d'aquest, no contempla el plantejament de situacions d'oposició entre grups (Garaigordobil & Fagoaga, 2006; Orlick, 1990; Velázquez Callado, 2013b).

Tal i com s'apuntava en línies anteriors, l'objectiu principal de l'AC és l'aprenentatge acadèmic i social, a nivell grupal i individual. En canvi, en el joc cooperatiu l'objectiu pot ser que sigui simplement lúdic. Això implica que altres aspectes com ara l'avaluació també siguin motiu de diferències, ja que mentre que en l'AC l'avaluació és obligatòria, el fet que en el joc cooperatiu pugui haver exclusivament una intenció lúdica no obliga a fer-ne, d'avaluació.

Tot i les diferències que els caracteritzen, el joc cooperatiu podria ser l'avantsala d'un procés progressiu d'implementació de l'AC si és que hi ha la voluntat d'acabar implementant-lo (Velázquez Callado, 2013b, 2014c). Això suposa que tot i que el joc cooperatiu esdevé un recurs i no pas una metodologia, el seu ús intencionat i reflexionat per part del professorat pot representar els primers temptejos a l'hora d'introduir el treball cooperatiu a l'aula.

En cualquier caso, en las clases de Educación Física, el juego motor cooperativo es un paso hacia el aprendizaje cooperativo. Ahora bien, el profesorado debe entender precisamente eso, que es un paso en el camino y no el final del camino. El juego cooperativo puede ser un excelente recurso para aplicar la lógica de la cooperación a la resolución de problemas y, al mismo tiempo, permite reforzar dicha lógica insistiendo en aquellos aspectos en los que el alumnado tenga más dificultades. Este proceso simbiótico nos permitirá avanzar hasta un nivel superior en el que el alumnado emplee sus recursos cooperativos no solo para superar retos en un ambiente lúdico sino también para aprender con, de y para sus compañeros (Metzler, 2011). Y es entonces cuando ya podremos hablar de aprendizaje cooperativo. (Velázquez Callado, 2014c: 25)

A mode de tancament, la taula següent recull aquestes i altres diferències entre l'AC i el joc cooperatiu:

Taula 3. *Diferències principals entre joc cooperatiu i aprenentatge cooperatiu*

Joc cooperatiu	Aprenentatge cooperatiu
Recurs educatiu d'ús més o menys puntual	Metodologia educativa d'ús perllongat
No és necessari seguir els elements essencials de l'AC	És imprescindible seguir els cinc elements essencials
Els grups de treball poden ser homogenis o heterogenis	Els grups de treball acostumen a ser heterogenis
L'objectiu pot ser lúdic	L'objectiu és l'aprenentatge grupal i individual, a nivell acadèmic i social
La responsabilitat individual no queda garantida	La responsabilitat és grupal i individual
No es contempla el factor oposició	Permet l'existència de situacions d'oposició i de competició intergrupals
L'avaluació és opcional	L'avaluació és obligatòria, a nivell grupal i individual i compartida amb el professorat

### 1.1.2.- Els orígens: Antecedents històrics i bases teòriques de l'aprenentatge cooperatiu

La cooperació es concep avui dia com a una competència bàsica a l'hora de viure i conviure en l'anomenada societat del coneixement (Duran, 2007, 2016; Duran & Monereo, 2012; Johnson & Johnson, 2014a; OCDE, 2002; Pujolàs, 2012c). Però lluny de ser una moda actual, el cert és que els antecedents de la cooperació en general, i de l'AC en particular, es remunten als inicis de la pedagogia i formen part de la història del desenvolupament humà (Gavilán & Alario, 2010; Iglesias et al., 2017; Johnson & Johnson, 1999; Pujolàs, 2012a, 2015; Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2013b).

“Se puede decir que sus antecedentes forman parte de la historia de la pedagogía y la humanidad: el desarrollo integral del ser humano se ha logrado como consecuencia del intercambio de conocimientos y experiencias y la socialización de procesos y resultados.” (Iglesias, González & Fernández-Río, 2017: 29).

“(…) cuando nos referimos al aprendizaje cooperativo, no estamos hablando de algo nuevo, que se acaba de «inventar»: nos referimos a una estructura de aprendizaje que ha sido defendida y utilizada desde los inicios científicos de la pedagogía, y aplicada en muchas experiencias educativas de los últimos siglos.” (Pujolàs, 2012a: 80)

La literatura situa els **antecedents històrics** de l'AC en un escenari compartit entre les aportacions de la pedagogia crítica i les de l'àmbit de la psicologia social i interaccionista (Gavilán & Alario, 2010; Onrubia & Mayordomo, 2015; Ovejero, 1990, 1993; Velázquez Callado, 2013b). “Las primeras harán referencia a concepciones cooperativas de la práctica educativa basadas en la interacción entre iguales, mientras que las segundas harán alusión a los procesos de aprendizaje del alumnado fundamentados en la cooperación” (Velázquez Callado, 2013b: 13).

Dins de l'àmbit anglosaxó destaquen les figures dels pedagogs Andrew Bell (1753-1832) i Joseph Lancaster (1778-1838). Ambdós són responsables del disseny de mètodes d'aprenentatge entre iguals que, en el cas de Lancaster, donen pas a les anomenades escoles lancasterianes o *monitoring schools*, en què l'alumnat més gran o amb més coneixements (monitors) s'encarrega d'ensenyar i ajudar a altres companys.

Malgrat que els mètodes de Bell i Lancaster sovint són definits com a mètodes d'ensenyament mutu, cal tenir en compte que, sense menystenir pas la seva aportació a l'ensenyament entre iguals, les seves propostes es basen en la idea de monitoratge, mitjançant el qual un alumne designat pel docent fa les funcions de tutor (Velázquez Callado, 2013b). Tot plegat, fa tornar a la idea de mètodes plantejats des de l'asimetria de rols, tasques i objectius.

Aun cuando los modelos de Bell y Lancaster introducen la enseñanza entre iguales, fundamentalmente como una forma de atender al mayor número de estudiantes con los escasos recursos disponibles, hablando con propiedad no podríamos referirnos a ellas como escuelas de enseñanza mutua, sino de “monitorado”. En otras palabras, un estudiante designado por el profesor o, en ocasiones, elegido por sus compañeros era el encargado de la instrucción de sus “alumnos”, ejerciendo el rol de docente y reproduciendo el modelo de enseñanza directiva imperante en aquella época. (Velázquez Callado, 2013b: 15).

Cal destacar també les aportacions de Francis Wayland Parker (1837-1902), precursor de la *New Education*, i John Dewey (1859-1952). Aquests dos pedagogs nord-americans treballen en mètodes d'aprenentatge actiu basats en la cooperació entre iguals i centrats en els interessos de l'alumnat, mitjançant els quals es potencia l'aspecte social per a la creació conjunta de coneixement, l'aproximació de l'escola a la realitat i l'educació per a la democràcia. Tot això fugint de sistemes competitiu que donin peu a la segregació i la comparació entre l'alumnat (Velázquez Callado, 2013b).

El gruix de la literatura acostuma a prioritzar les fonts anglosaxones, però aquest estudi se situa en la línia del discurs d'autors com Gavilán & Alario (2010), Negro, Torrego & Zariquiey (2012), Ovejero (1990) o Velázquez Callado (2013b), que també fan menció i destaquen la importància dels treballs i les aportacions fetes per part d'autors d'origen europeu no anglosaxó.

Així, des de l'àmbit de la pedagogia destacarien figures com ara Francesc Ferrer i Guàrdia (pare de l'Escola Moderna, 1859-1909), Roger Cousinet (creador del mètode Cousinet de treball en grup, 1881-1973), Célestin

Freinet (1896-1966), Paulo Freire (1921-1997), Lorenzo Milani (de l'Escola Barbiana, 1923-1967), o fins i tot Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Entre els aspectes clau que l'AC adopta d'aquestes escoles i teories s'identifiquen, per exemple:

1. El paper clau del grup com a font de coneixement i d'aprenentatge, o la idea de col·lectivitat com a recurs per a la creació d'idees noves.
2. La importància de la relació entre l'escola i l'entorn físic i humà que l'envolta.
3. El paper actiu de l'aprenent.
4. El rol facilitador del docent.
5. El respecte a la llibertat de l'individu mitjançant una escola no ideologitzadora que educa per a la solidaritat, l'empatia i la capacitat de reflexió.
6. La importància de la cooperació i l'ajuda mútua per a l'aprenentatge i la igualtat.
7. L'absència d'un model educatiu basat en la competició, la comparació i la segregació de l'alumnat.

Pel que fa als antecedents psicològics, d'influx notable en l'AC, cal esmentar les teories de Jean Piaget (1896-1980) de l'escola de Ginebra, Lev S. Vigotsky (1896-1934) de l'escola soviètica i George H. Mead (1863-1931) de l'escola nord-americana. Algunes de les influències que l'AC ha rebut de la psicologia són:

1. La dependència recíproca entre les estructures evolutives del pensament i la relació amb el medi físic i social.
2. La socialització progressiva de la intel·ligència de l'individu, o pas del pensament individual al pensament socialitzat com a factor bàsic per a la seva construcció.
3. La relació entre els aspectes cognitius-afectius i el procés d'aprenentatge i desenvolupament. Aquesta relació parteix de l'interès de crear un conflicte cognitiu (o sociocognitiu, en interacció amb els altres) amb l'objectiu de crear coneixement nou i progressivament més complex.
4. La importància de la interacció social i de l'activitat conjunta o compartida per a l'aprenentatge i la interiorització del coneixement.
5. El paper protagonista de la comunicació i del llenguatge en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

La figura 1, extreta dels treballs de Gavilán & Alario (2010), resumeix de manera gràfica i esquemàtica les principals influències que l'AC ha rebut de l'àmbit pedagògic i psicològic:

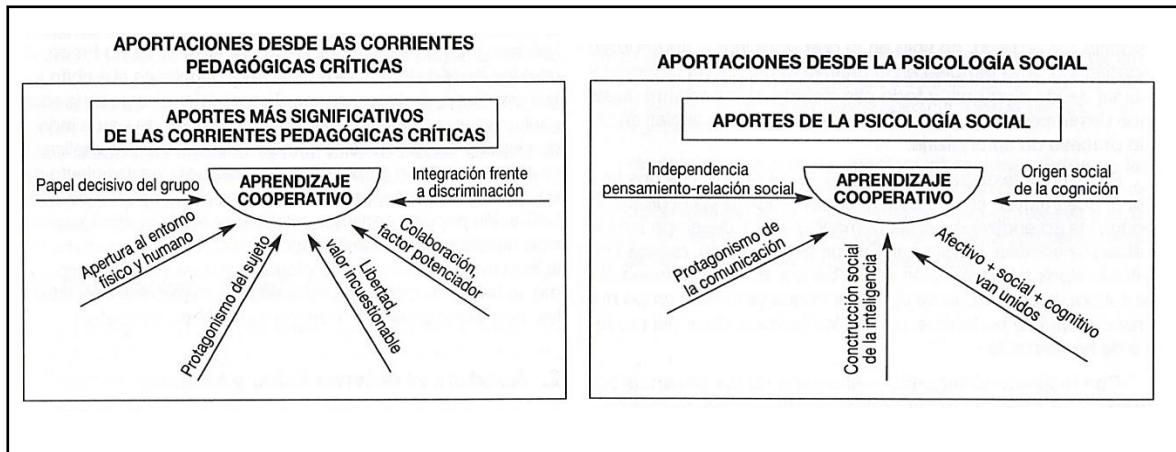


Figura 1. Antecedents pedagògics i psicològics de l'aprenentatge cooperatiu (extret de Gavilán & Alario, 2010)

En referència a les **bases teòriques** que sustenten l'AC, Johnson & Johnson (1999, 2015) i Johnson et al. (1999a) n'identifiquen tres de principals: la teoria de la interdependència social, la teoria conductista social i la teoria evolutiva cognitiva.

La teoria de la interdependència social (Deutsch, 1949; Johnson & Johnson, 1989, 1999, 2009; Johnson et al., 1999a) afirma que la manera d'estructurar la interdependència social en relació a una tasca o meta condiona el comportament i la interacció de les persones implicades, així com els resultats que s'obtenen. Això origina tres tipus d'interdependència: positiva (cooperació), negativa (competició) o nul·la (individualisme).

Aquests tres tipus d'interdependència són equivalents a les tres maneres d'estructurar l'aprenentatge (Echeita, 2012; Iglesias et al., 2017a; Johnson et al., 1999a; Onrubia & Mayordomo, 2015; Prieto Navarro, 2011; Pujolàs, 2011a, 2012a, 2012b, 2015; Slavin, 1995; Velázquez Callado, 2013b). La figura 2 resumeix l'equivalència o relació entre ambdós conceptes:

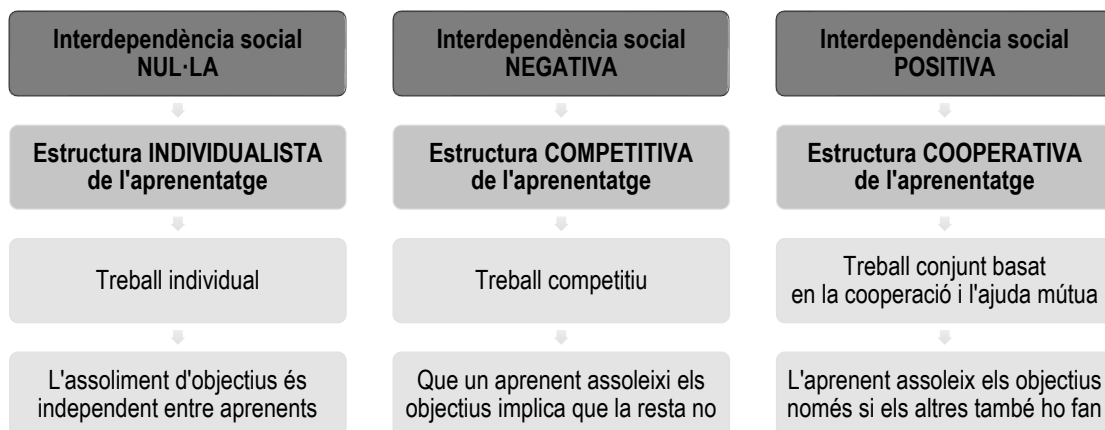


Figura 2. Relació entre el tipus d'interdependència social i l'organització o estructura de l'aprenentatge

La teoria conductista social, o teoria motivacional de l'aprenentatge (Johnson & Johnson, 1999; Johnson et al., 1999a; Slavin, 1996), parteix de la idea de promoure el treball i l'esforç individual i grupal a través de recompenses

externes, donant per suposat que aquestes recompenses seran un element motivador suficient com per mantenir i perllongar el treball del grup (Johnson et al., 1999a).

Des d'un punt de vista educatiu, la idea de recompensa pot suposar una arma de doble tall en cas que l'esforç de l'alumnat es desviï només a situacions susceptibles de ser recompensades (Velázquez Callado, 2013b). Per evitar això, en l'AC la recompensa final queda condicionada al fet que tothom treballi, s'esforci i assoleixi els objectius que es plantegen. Aquesta condició promou la part de responsabilitat individual de cada aprenent i l'ajuda mútua per assolir les fites individuals i grupals i aconseguir, llavors sí, el reforç positiu i la recompensa col·lectiva del final (Slavin, 1996).

Therefore, to meet their personal goals, group members must both help their groupmates to do whatever helps the group to succeed and, perhaps even more importantly, to encourage their groupmates to exert maximum efforts. In other words, rewarding groups based on group performance (or the sum of individual performances) creates an interpersonal reward structure in which group members will give or withhold social reinforcers (e.g., praise, encouragement) in response to groupmates' task-related efforts (...). (Slavin, 1996: 44)

Finalment, la teoria evolutiva cognitiva, o teoria del desenvolupament cognitiu, està fonamentada en: (a) els treballs de Piaget i deixebles amb la idea del conflicte sociocognitiu, i (b) els postulats de Vigotsky basats en l'enfocament socioconstructivista de l'aprenentatge. Ambdues postures sostenen que el coneixement és quelcom social i que la seva construcció s'afavoreix i es potencia a partir de la cooperació entre aprenents (Huertas & Montero, 2001; Johnson et al., 1999a).

(...) el hecho de poner a trabajar juntos a un grupo de estudiantes con conocimientos y experiencias heterogéneas sería una fuente de desarrollo y aprendizaje más potente que el simple trabajo individual al aumentar la probabilidad de aparición de conflictos entre las estructuras, datos e ideas recogidas y contenidas entre todos los miembros del grupo. (Huertas & Montero, 2001: 111-112)

Aquestes dues nocions es poden vincular directament amb l'AC, ja que el fet d'agrupar persones -aprenents- amb característiques, habilitats i coneixements diferents promou el conflicte sociocognitiu necessari perquè, a través de mecanismes d'interacció social, s'afavoreixi la creació conjunta de coneixement nou alhora que es desenvolupa, entre d'altres, la capacitat de reflexió crítica i l'habilitat per a la gestió dels conflictes.

### 1.1.3.- Enfocaments de l'aprenentatge cooperatiu

Segons la literatura existent, s'identifiquen quatre **enfocaments de l'AC** (Dyson & Casey, 2012; Velázquez Callado, 2013a, 2013b, 2015): l'enfocament conceptual, el curricular, l'estructural i l'enfocament d'instrucció complexa.

L'enfocament conceptual (Johnson & Johnson, 1989) defensa que el procés d'AC i l'èxit d'aquest depenen de l'aplicació de cinc principis bàsics: (a) la interdependència positiva, (b) la interacció promotora cara a cara, (c) la

responsabilitat individual i grupal, (d) les habilitats interpersonals i de treball en petit grup, i (e) el processament grupal o autoavaluació<sup>4</sup>.

L'enfocament curricular (Slavin, 1977, 1995), que en aquest cas, i en la línia de la teoria conductista abans esmentada, fa ús de les recompenses grupals. Aquestes recompenses són alienes a l'objectiu de la tasca educativa, depenen del rendiment personal de cada aprenent i s'estableix un principi d'igualtat d'oportunitats per garantir que tothom hi pot accedir.

Posteriorment, Slavin (1995) tornarà a fer èmfasi en la importància del principi d'igualtat d'oportunitats per a l'èxit, però no tant des del punt de vista de la recompensa sinó des de la intenció d'assolir els objectius educatius i el reconeixement grupal. Altres autors com ara Echeita (1995) o Pujolàs (2011a, 2015) defensaran també aquest matis.

L'enfocament estructural (Kagan, 1990) posa l'accent en la importància de garantir dos elements dins d'un grup de treball cooperatiu: (a) la interacció simultània entre els seus components, i (b) la participació equitativa de tots ells. L'èmfasi en la interacció entre els components del grup i la garantia que tots participin de l'activitat proposada són dues variables constants en l'àmbit de l'AC (Pujolàs, 2012c).

En darrer terme, l'enfocament d'instrucció complexa (Cohen, 1992, 1994) proposa el treball en grup per dur a terme tasques de resolució múltiple i variada que requereixin de l'ús de diferents tipus d'habilitats i intel·ligències. Aquest tipus de tasques permet la diversitat de respostes correctes i promou l'aprenentatge més enllà de situacions o activitats de resolució única i sovint estereotipada.

L'EF s'ha nodrit bàsicament de l'enfocament conceptual proposat pels germans Johnson. Tanmateix, autors de referència actual com ara Velázquez Callado (2013b, 2014c, 2015a) proposen una visió integradora de tots quatre enfocaments i parteixen de la idea que, lluny de ser excloents entre si, més aviat resulten complementaris. En aquest sentit, Velázquez Callado (2014c) planteja partir dels principis bàsics identificats per Johnson & Johnson en l'enfocament conceptual i afegir-ne alguns dels aspectes clau de la resta d'enfocaments: (a) la garantia d'igualtat d'oportunitats de l'enfocament curricular, (b) la promoció de la participació equitativa de l'enfocament estructural, i (c) la proposta de tasques de resolució múltiple i variada de l'enfocament d'instrucció complexa.

Nosotros entendemos que estos cuatro enfoques, lejos de ser incompatibles, son complementarios y planteamos un quinto enfoque, el *enfoque integrador* (Velázquez, 2013b). Para ello partimos de los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo considerados en el enfoque conceptual, que por otra parte es el más extendido en la literatura, integrando los diferentes factores destacados por el resto de los enfoques como fundamentales para la efectividad del trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo. (Velázquez Callado, 2014c: 21)

Aquest estudi es posiciona en la idea d'enfocament integrador proposada per Velázquez Callado (2013b, 2014c, 2015a). D'aquesta manera, es parteix de la necessitat de complir amb els principis bàsics plantejats pels germans

---

<sup>4</sup> L'enfocament conceptual dels germans Johnson (1989) és l'enfocament de l'AC més estès i es desenvolupa de manera més detallada en l'apartat 1.2. d'aquest mateix capítol.



Johnson (1989) com a requisit per garantir la cooperació entre aprenents. Tot i així, es considera que dins de l'àmbit escolar també són requisits imprescindibles els aspectes vinculats a la igualtat d'oportunitats i la participació equitativa de l'alumnat, o la importància de no limitar les seves respostes -cognitives i/o motrius- a través d'activitats tancades i estereotipades.

## 1.2.- Elements essencials de l'aprenentatge cooperatiu

El gruix de la literatura sobre AC pren com a referència els **cinc elements essencials** o principis bàsics proposats en l'enfocament conceptual dels germans Johnson (1989). Aquests cinc elements són: (a) la interdependència positiva, (b) la interacció promotora cara a cara, (c) la responsabilitat individual i de grup, (d) les habilitats interpersonals i de treball en petit grup, i (e) el processament grupal o autoavaluació (figura 3).

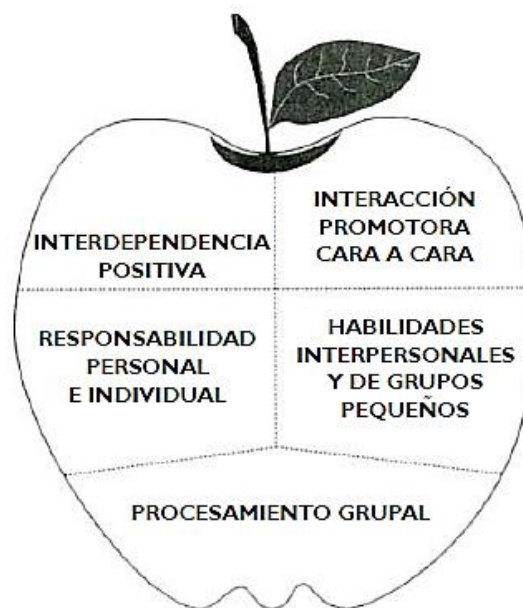


Figura 3. Elements essencials de l'aprenentatge cooperatiu (extret de Johnson, Johnson & Holubec, 1999a: 38)

La presència equilibrada d'aquests principis és una condició necessària per poder afirmar que s'està treballant amb AC, de manera que el professorat haurà d'estructurar el procés d'ensenyament i aprenentatge segons aquests cinc elements i vetllar perquè hi siguin quan escaigui de manera regular i contínua (Dyson, Rhodes & Hastie, 2010; Gavilán & Alario, 2010; Johnson & Johnson, 1990; Johnson et al., 1999b).

El empleo del aprendizaje cooperativo requiere una acción disciplinada por parte del docente. Los cinco elementos básicos no sólo son características propias de los buenos grupos de aprendizaje, también representan una disciplina que debe aplicarse rigurosamente para producir las condiciones que conduzcan a una acción cooperativa eficaz. (Johnson, Johnson & Holubec, 1999b: 23)

L'apartat que ve a continuació es destina a fer-ne una descripció detallada, de cadascun d'aquests cinc elements.

### 1.2.1.- La interdependència positiva

La **interdependència positiva** es pot considerar l'element per excel·lència i més distintiu de l'AC (Deutsch, 1949; Duran, 2001b, Johnson & Johnson, 1997, 2009, 2014; Johnson et al., 1999a, 1999b; Onrubia & Mayordomo, 2015; Prieto Navarro, 2011; Pujolàs, 2015). D'aquest element es diu que representa el cor d'aquesta metodologia i la dita «irse a pique o bien salir a flote todos juntos» de Johnson et al. (1999b: 17) defineix prou bé la seva essència: es tracta de generar situacions educatives en què els components d'un grup depenguin necessàriament els uns dels altres per assolir els objectius proposats, ja siguin individuals o grupals.

The heart of cooperative efforts is positive interdependence (Deutsch, 1949). Positive interdependence is the perception that one is linked with others in a way so that one cannot succeed unless they do (and vice versa) and that groupmates' work benefits you and your work benefits them (...). (Johnson & Johnson, 2014: 845)

La idea és que l'alumnat entengui que és responsable del seu propi aprenentatge però que alhora també ho és de l'aprenentatge de la resta de companys. Això implica que un grup d'AC assolirà els objectius si, i només si, tots els seus components aprenen, milloren el seu punt de partida i assoleixen els objectius comuns o individuals prèviament plantejats (Pujolàs, 1997; Onrubia & Mayordomo, 2015; Velázquez Callado, 2010, 2013b). “Cada alumno debe aprender algo, ha de mejorar su rendimiento inicial. Por lo tanto, su rendimiento no puede ampararse en el rendimiento del equipo” (Iglesias et al., 2017: 42).

El aprendizaje cooperativo remite, en primer lugar, a una forma de organización social de las situaciones de enseñanza y aprendizaje en que los alumnos establecen una interdependencia positiva, es decir, perciben que pueden aprender y obtener sus objetivos si y solo si sus compañeros también lo hacen. Cuando el aprendizaje se organiza cooperativamente, por tanto, los objetivos de los distintos alumnos están interconectados de manera que cada uno asume como propio el objetivo de que los demás aprendan. Así, los distintos alumnos trabajan para conseguir objetivos compartidos, y hay una responsabilidad mutua en trabajar para el éxito del otro. (Onrubia & Mayordomo, 2015: 19)

Perquè tots els components d'un grup heterogeni puguin millorar el seu propi aprenentatge és important que el professorat garanteixi que tothom té l'opció de poder avançar i, en conseqüència, d'aportar la seva part a la dinàmica grupal. Això condueix de nou a la idea d'igualtat d'oportunitats exposada per Slavin (1977) en l'enfocament curricular de l'AC i a la de participació equitativa inclosa en l'enfocament estructural proposat per Kagan (1990). Ambdós aspectes defineixen l'AC, afavoreixen el principi d'interdependència positiva (Echeita, 1995; Iglesias et al., 2017; Pujolàs, 1997, 2011a, 2015) i, a més a més, estan estretament lligats a les estratègies d'aprenentatge i la motivació de l'alumnat (Iglesias et al., 2017, a partir de Díaz-Aguado, 2003).

La única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo, lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender adquieran una nueva dimensión y sean más valorados, aumentando de este modo la motivación. (Iglesias, González & Fernández-Río, 2017: 51)

Hi ha diferents maneres de promoure la interdependència positiva, però possiblement la més coneguda sigui la “interdependència positiva d'objectius”. Aquest primer tipus d'interdependència està relacionada amb les idees anteriors i consisteix en el fet que un grup assolirà els objectius d'aprenentatge -comuns o individualitzats-, si i només si, tots els seus components els assoleixen. Aquesta premissa dona peu a la creació d'un clima de treball

basat en l'ajuda mútua, la compartició de coneixements i habilitats, la cerca conjunta d'alternatives i solucions, etc. Tot plegat, en una mena de pla estratègic que sorgeix de les pròpies necessitats del grup i que compta amb l'orientació i l'assessorament permanent del professorat.

La interdependència positiva d'objectius es pot complementar amb altres tipus d'interdependència (Johnson & Johnson, 1989, 1997; Pujolàs, 2015; Velázquez Callado, 2013a, 2013b):

1. "Interdependència positiva de recursos", en la qual cada membre del grup disposa d'una part dels recursos o materials necessaris per poder completar una tasca determinada.
2. "Interdependència positiva de tasques", similar a la de recursos. Cada component del grup és responsable d'una tasca que li és assignada i que, un cop se suma a les tasques de la resta de companys, esdevenen el producte final. Aquest tipus d'interdependència és típica també d'altres metodologies com ara el treball per projectes.
3. "Interdependència positiva de recompensa", relacionada amb la idea de recompenses grupals proposada en l'enfocament curricular de l'AC (Slavin, 1977, 1995). En aquest cas, el fet d'aconseguir o no la recompensa dependrà de l'assoliment dels objectius per part de tots els components del grup.
4. "Interdependència positiva de rols", a través de la qual cada component del grup té un rol que alhora depèn del rol dels altres. Les situacions d'ensenyament recíproc, en què s'assignen els rols d'observador i executant, serien un exemple d'aquest tipus d'interdependència.
5. "Interdependència positiva d'identitat", en què cada grup s'assigna un tret identificatiu que el distingeix de la resta. Per exemple, posar-se un nom de grup o adoptar un lema amb el qual se sentin identificats.

Johnson & Johnson (1999) i Velázquez Callado (2013b) esmenten un cinquè tipus d'interdependència positiva que, juntament amb la interdependència d'objectius, pren una rellevància especial en el cas concret dels continguts d'iniciació esportiva (IE). És l'anomenada "interdependència positiva respecte al contrari", mitjançant la qual es creen situacions de cooperació intragrupal i de competició intergrupals. Algunes tècniques específiques d'AC, com ara el Torneig de Jocs per Equips (*Teams-Games-Tournament*, de DeVries & Edwards, 1973), afavoreixen aquest tipus d'interdependència. "En estos casos el hecho de colaborar con los compañeros para superar a otros grupos genera una interdependencia positiva intragrupal" (Velázquez Callado, 2013b: 63).

Tenint en compte que la interdependència positiva és un dels elements essencials de l'AC, és important seguir unes pautes que garanteixin la seva presència. Entre les orientacions recollides en la literatura destaquen, per exemple (Johnson et al., 1999a; Gavilán & Alario, 2010; Velázquez Callado, 2013a):

1. Proposar una tasca concreta i ben definida i assegurar-se que tots els components del grup han entès dues premisses bàsiques: (a) l'objectiu de la tasca, o què és allò que han de fer, i (b) que és imprescindible que tothom treballi i aporti la seva part.

2. Definir els objectius a assolir posant de manifest que ningú se'n sortirà si no és que tothom del grup ho fa. Cal tenir present que aquests objectius poden ser comuns a tot el grup, però que això no exclou la possibilitat de fer les adaptacions que siguin necessàries en cada cas.
3. Si escau, o si el professorat ho creu convenient, es pot complementar la interdependència positiva d'objectius amb altres tipus d'interdependència (recursos, tasques, recompensa, rols, identitat i/o respecte al contrari).

En definitiva, la interdependència positiva busca generar un canvi entre els membres d'un grup perquè aquests deixin de pensar exclusivament de manera individual i passin a fer-ho de manera col·lectiva. Es tracta de fer un "pas del jo al nosaltres", un aspecte clau perquè la cooperació sigui real i efectiva (Velázquez Callado, 2013b). "Generar este sentimiento en los estudiantes no es tarea fácil, pero, una vez conseguido, se convierte en la herramienta más poderosa para cooperar entre sí" (Prieto Navarro, 2011: 36).

A l'esport sovint se'l suposa lluny d'aquest tipus de plantejament, però el cert és que són vàries les cites que utilitzen la pràctica esportiva per fer una metàfora de la cooperació. Aprofitant les característiques de l'estudi, aquest apartat tanca amb un símil entre interdependència positiva i esport de Johnson et al. (1999b):

En un partido de fútbol, el mediocampista que hace un pase y el delantero que lo recibe dependen uno del otro para convertir un gol. No importa lo bueno que sea el pase del mediocampista si el delantero no le pega bien a la pelota. Y por bien que patee el delantero, no podrá hacer el gol si el mediocampista no le hace un buen pase. Los dos jugadores son positivamente interdependientes. Si uno de ellos falla, fallan los dos. Este tipo de interdependencia positiva es esencial para el aprendizaje cooperativo. (Johnson, Johnson & Holubec, 1999b: 73)

### 1.2.2.- La interacció promotora, o el treball cara a cara

El segon element essencial de l'AC és la **interacció promotora cara a cara** i el seu objectiu és crear un clima de treball en un espai físic en què els components del grup treballin junts i alhora, s'ajudin i s'animin mútuament. Un clima en què no hi ha lloc per a la crítica destructiva i sí per a l'estimulació positiva entre companys. De fet, tot i que el concepte ha evolucionat a "interacció promotora", també es pot trobar a la literatura amb el nom d'interacció cara a cara "estimuladora" (Johnson et al., 1999b: 22) o "simultània" (Prieto Navarro, 2011). "Al hablar de interacción simultánea, los especialistas en el ámbito de la cooperación se refieren a la implicación activa en el aprendizaje de todos los alumnos a un mismo tiempo" (Prieto Navarro, 2011: 49).

Cuando el alumnado coopera dentro de un equipo para el desarrollo de la actividad, se produce necesariamente una interacción cara a cara que resulta muy beneficiosa para el aprendizaje. La interacción promotora existe cuando quienes integran el grupo estimulan y favorecen los esfuerzos de sus compañeros y compañeras para realizar actividades en pos de alcanzar los objetivos del grupo (...). (Iglesias, González & Fernández-Río, 2017: 51)

A banda de buscar la creació d'un espai comú i d'un clima motivacional positiu dins dels grups, la interacció promotora implica el treball de les habilitats comunicatives de l'alumnat: l'acció d'agrupar-los perquè treballin junts suposa que els alumnes s'hagin de comunicar entre si tant per qüestions relatives a la resolució de la tasca

(reflexió sobre conceptes i idees, intercanvi d'informacions, proposta de solucions, etc.) com per aquelles qüestions de tipus més interpersonal i de cohesió grupal (Johnson et al., 1999b; Velázquez Callado, 2010).

La interacción promotora da como resultado la ayuda entre las diferentes personas que conforman un grupo, el intercambio de los recursos necesarios, el procesamiento eficiente de la información, el debate de ideas y razonamientos, el consenso de soluciones, el estímulo mutuo, el desarrollo de la empatía y la confianza, la motivación para esforzarse por el beneficio mutuo y la constante retroalimentación para mejorar todo el proceso. (Velázquez Callado, 2010: 29)

La interacció promotora, lluny de ser una mera conseqüència del principi d'interdependència positiva (Velázquez Callado, 2013b), resulta un element clau a l'hora d'explotar les potencialitats de l'AC. El professorat ha d'insistir en aquest clima de grup i ha de motivar i sensibilitzar l'alumnat contínuament, ja que de l'ambient de treball que es generi dependran, en gran mesura, l'efectivitat de l'AC i els resultats finals del procés d'ensenyament i aprenentatge (Arumí-Prat, 2013, 2015; Iglesias et al., 2017; Sharan & Shaulov, 1990; Velázquez Callado, 2010).

“Como señalan Johnson y Johnson (1999), aunque la interdependencia positiva por sí misma puede tener cierto efecto sobre los resultados, lo que influye más poderosamente sobre los esfuerzos para el logro, las relaciones afectuosas y comprometidas, la adaptación psicológica y la competencia social es la interacción promotora cara a cara.” (Iglesias, González & Fernández-Río, 2017: 52)

### 1.2.3.- La responsabilitat individual i grupal

Un altres dels elements essencials i que distingeixen l'AC és la **responsabilitat individual i grupal**. Aquest element consisteix a fer que la responsabilitat de cada component d'un grup d'aprenentatge sigui doble. D'una banda, és responsable del seu propi aprenentatge (responsabilitat individual), en consonància amb la idea de Pujolàs (2005) quan diu que “nadie puede aprender por otro y, por lo tanto, el aprendizaje es una responsabilidad individual” (p.53). D'altra banda, cada component és responsable també de l'aprenentatge i millora de la resta dels seus companys de grup (responsabilitat grupal). “Nadie puede aprovecharse del trabajo de otros” (Johnson et al., 1999b: 21).

Això anterior implica que ningú pot defugir de la seva responsabilitat, que tothom s'ha d'esforçar per complir amb la seva part i el seu treball i que alhora ha de procurar que la resta de components del grup també ho fa (Gavilán, 2003; Johnson et al., 1999b; Pujolàs, 2005; Velázquez Callado, 2010, 2013b).

Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen, pues, una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo. Y los equipos de aprendizaje cooperativo tienen una doble finalidad: aprender los contenidos escolares y aprender a trabajar juntos, como un contenido escolar más. (Pujolàs, 2005: 51)

Amb aquest principi es busca evitar situacions perjudicials o improductives dins de la pràctica educativa en general, i del treball cooperatiu en particular. Entre aquestes situacions destaquen, per exemple:

1. L'elusió de responsabilitats i l'aprofitament indegut del treball dels altres, aspecte conegut dins l'àmbit de l'AC com “l'efecte polissó” o *the free-rider effect* (Kerr & Bruun, 1983).

2. La dispersió o difusió de responsabilitats (Duran & Monereo, 2012), com a conseqüència d'una situació en què la responsabilitat és i se suposa cosa de tots però acaba sent cosa de ningú.
3. La "divisió disfuncional del treball" (Sheingold, Hawkins & Char, 1984), on l'alumnat més hàbil o amb més capacitat de lideratge agafa les regnes del grup i provoca que la resta de components passi a tenir un rol passiu i secundari. Aquesta idea estaria relacionada amb la presència dels anomenats *competent bystanders* (Dyson et al., 2010), en referència a aquells components del grup que "perden" la seva part de participació activa i romanen com a simples espectadors de la dinàmica i treball grupal.
4. La "renúncia" per part de l'alumnat a treballar junts davant l'aparició de possibles desavinences o dificultats (Putnam, 1997).
5. La deformació negativa dels conflictes com a conseqüència d'una "gestió destructiva" dels mateixos (Jehn & Mannix, 2001; Somech, 2008), amb climes de grup en què es critiquen persones en lloc d'idees.

Hi ha diversos mecanismes a l'hora de promoure la responsabilitat individual i, com a conseqüència, la responsabilitat grupal. Algunes propostes són les següents (Duran, 2001b; Echeita, 2012; Iglesias et al., 2017; Johnson & Johnson, 1999; Johnson et al., 1999a; Prieto Navarro, 2011; Siciliano, 2001; Velázquez Callado, 2013b):

1. Treballar amb grups de la mida més petita possible, per exemple d'un màxim de quatre components. D'aquesta manera s'evita, o es fa més difícil, que ningú pugui "amagar-se" entre un grup nombrós i evadir la seva part de responsabilitat.
2. Fer avaluacions individuals periòdiques per comprovar el grau d'assoliment dels objectius per part de cada component del grup. Aquesta comprovació es pot fer a l'atzar: el professorat demana a un alumne qualsevol que expliqui els continguts que s'estan treballant i les accions que el seu grup està duent a terme per assolir els objectius plantejats.
3. Crear moments o espais per a l'intercanvi conjunt d'idees i reflexions al voltant de la tasca que s'està duent a terme. Tothom hi ha de participar.
4. Assignar rols o tasques específiques a cada component del grup, o el que és el mateix, fer servir la interdependència positiva de rols, de tasques o la de recursos:

También se puede favorecer la responsabilidad individual mediante la interdependencia positiva de recursos o, sobre todo, de roles, pero siempre que se den dos condiciones que pueden deducirse de todo lo dicho hasta ahora. La primera es que, como ya hemos indicado, debe ir unida a una interdependencia positiva de objetivos. La segunda es que debe conllevar una evaluación individual del desempeño de cada alumno o alumna, de forma que si, por ejemplo, diferentes estudiantes asumen roles diversos debe hacerse una valoración personal de cada uno de ellos y del grado de cumplimiento de las funciones que su rol le exigía realizar. (Velázquez Callado, 2013b: 69)

5. Observar els grups mentre treballen i vetllar per la participació equitativa de tot l'alumnat. Això inclou estratègies per fer-los comprometre's amb la feina, a mode de contracte pedagògic: "hacer que cada integrante del equipo firme el trabajo" (Iglesias et al., 2017: 53).

### 1.2.4.- Les habilitats interpersonals i de treball en petit grup

Les **habilitats interpersonals i de treball en petit grup** són un element essencial de l'AC que es caracteritza per tenir una doble vessant: són un principi bàsic a seguir i alhora són un contingut més a aprendre. Això vol dir que més enllà de considerar aquest principi com a un element més dels cinc que regeixen l'AC, en aquest cas cal tenir present que aquest tipus d'habilitats no són innates i que no acostumen a aparèixer perquè sí en el moment que calen. En conseqüència, són habilitats que també s'han d'ensenyar, s'han d'aprendre i s'han de poder avaluar (Carbonell, 2015; Díaz-Aguado, 2006; Gillies, 2007; Iglesias et al., 2017; Prieto Navarro, 2011; Pujolàs, 2005, 2011a, 2015; Sharan, 2014; Velázquez Callado, 2010, 2013a).

Aquest darrer aspecte és un dels motius pels quals es considera que una estructura cooperativa de l'aprenentatge resulta més complexa que no pas una de competitiva o d'individualista. Tot i així, els experts insisteixen en defensar l'estructuració cooperativa del procés d'ensenyament i aprenentatge argumentant que, si bé és cert que fa de la intervenció docent una tasca més laboriosa, el resultat acaba sent més eficaç i productiu tant des del punt de vista educatiu com des del punt de vista personal i social (Casey & Goodyear, 2015; Díaz-Aguado, 2006; Echeita, 1995; Johnson et al., 1999b; Pujolàs, 2015, 2011; Siciliano, 2001; Velázquez Callado, 2010).

No nacemos con los conocimientos necesarios para interactuar con los otros y es necesario, por tanto, enseñar una serie de habilidades sociales que permitan que los alumnos colaboren entre sí en el desempeño de una tarea. Los grupos de aprendizaje cooperativo exigen que el alumnado aprenda tanto contenidos académicos como las habilidades interpersonales y de grupo necesarias para el trabajo en equipo. Esto hace que el aprendizaje cooperativo sea más complejo que el competitivo o individualista pero también más eficaz. (Velázquez Callado, 2010: 31)

No cal insistir en la complexitat d'ensenyar quelcom que al mateix temps s'ha de fer servir. "Sin duda alguna esta es una de las piezas más difíciles de la *maquinaria cooperativa*" (Echeita, 2012: 30). En aquest sentit, podria semblar més eficaç fer un treball previ per assajar aquest tipus d'habilitats, però el cert és que tampoc no hi ha un nombre significatiu de treballs que hagin estudiat els possibles avantatges d'aquest "preentrenament" (Gillies & Ashman, 1996; León, 2002, 2006; Velázquez Callado, 2013b).

(...) parece importante entrenar previamente a los estudiantes en habilidades sociales y en dinámica de grupos. Al menos para garantizar las destrezas mínimas orientadas a prevenir la aparición de conductas que inciden negativamente en el rendimiento grupal y, consecuentemente, que impiden a los grupos promover el aprendizaje individual de las personas que los componen. Este hecho permitiría asentar las bases para el desarrollo progresivo de dichas habilidades mientras se avanza en los procesos de aprendizaje cooperativo. (Velázquez Callado, 2013b: 100)

Entre les primeres habilitats a treballar amb l'alumnat, també en el cas de poder fer-ho de manera prèvia a la introducció de l'AC, destacarien el coneixement i la confiança mútua, les habilitats comunicatives, el desenvolupament de conductes de suport i motivació entre companys, així com la resolució constructiva dels conflictes (Velázquez Callado, 2013b). Aquestes habilitats són considerades el motor de qualsevol grup cooperatiu i són necessàries perquè aquests comencin a funcionar. Tanmateix, això no treu que sigui una qüestió per dedicar-hi temps, paciència i pràctica continuada (Echeita, 1995, 2012; Gavilán & Alario, 2010; Prieto Navarro, 2011; Pujolàs, 2015), amb el mateix grau d'atenció que es dona a la vessant més acadèmica de l'aprenentatge: "Estas

habilidades se deben enseñar de manera tan intencionada y precisa como las habilidades académicas. Porque son tanto o más importantes que estas” (Domingo, 2008: 245).

Al mismo tiempo son habilidades, destrezas y emociones que se aprenden, sobre todo *practicándolas*, lo que necesariamente lleva un tiempo de adquisición y dominio que puede desesperar a alumnos y profesores y dar al traste con las buenas intenciones de poner en marcha estructuras de AC. Por estas razones lo primero que debe plantearse es «¡no rendirse!» sabedor de que toda la inversión que haga inicialmente en este sentido le rendirá enormes beneficios con posterioridad. (Echeita, 2012: 30-31)

Les habilitats socials i de petit grup no apareixen per art d'encantament quan les necessitem. (...) En l'aprenentatge de les altres habilitats tècniques que s'ensenyen a l'escola (com la lectura i l'escriptura, per exemple) no confiem pas que els alumnes les aprenguin espontàniament, sinó que les ensenyem de manera persistent i sistemàtica. Per què, doncs, no planifiquem igualment l'ensenyament de les habilitats socials imprescindibles per treballar en equips cooperatius? (Pujolàs, 2015: 84)

El primer exemple d'aquest tipus d'habilitats és el professorat. Sharan & Sharan (2004) afirmen que a l'hora de voler promoure un clima positiu, de diàleg i d'escolta activa, el professorat també ha de mostrar una actitud coherent amb el seu discurs: l'atenció que dóna a l'alumnat quan aquest li parla, la seva manera de reaccionar davant dels comentaris, el fet que doni marge suficient per poder expressar idees i opinions, entre d'altres, són comportaments docents que serviran d'exemple als alumnes.

Johnson & Johnson (1999) fan una sèrie de recomanacions per promoure i desenvolupar les habilitats interpersonals, socials i de treball en petit grup. Algunes de les seves propostes són les següents:

1. Fer sondejos entre l'alumnat, preguntar quines habilitats consideren ells que han de saber i utilitzar per poder treballar en grup de manera eficaç. Tot plegat, amb la intenció de detectar què en saben al respecte, de sensibilitzar-los i de fer-los reflexionar.
2. Aprofitar els moments de reflexió conjunta per ajudar els infants a identificar cadascuna de les habilitats requerides, guiar-los en la seva comprensió, que sàpiguen què impliquen cadascuna d'elles, què han de fer i què no per aprendre-les, etc. Cal reforçar positivament els grups o infants que demostren fer servir aquestes conductes i habilitats.
3. Promoure situacions que permetin posar en pràctica aquest tipus d'habilitats, parlar-ne i elaborar junts un recull.
4. Donar feedback a cada grup en relació al seu funcionament en aquest tema, identificar què estan fent bé i què no, i què cal que millorin. Això torna a incloure l'interès de fer un reforç positiu que ajudi i motivï l'alumnat a seguir treballant.

Tenint en compte la complexitat a l'hora d'aprendre i fer servir aquestes habilitats, autors com Kagan (1992) proposen algunes estratègies didàctiques com ara la introducció a l'aula de “l'habilitat de la setmana” (*The Skill-of-the-Week*). Això permet fer-ne una introducció progressiva, ajuda l'alumnat a anar passant aquests aprenentatges i possibilita que el professorat pugui fer-ne un seguiment a nivell individual i grupal.



La proposta de Kagan inclou introduir el rol -rotatiu- d'observador del grup (*The Teammate Observer*), a qui s'encarrega la funció de vetllar per l'ús i la pràctica de l'habilitat o habilitats que es proposen setmanalment. El funcionament de cada grup queda recollit en una plantilla de registre i observació que alhora fa les funcions d'instrument d'avaluació (figures 4 i 5).


<b><u>Social Skills Observation Sheet</u></b>				
	<b>Skill 1</b>	<b>Skill 2</b>	<b>Skill 3</b>	<b>Skill 4</b>
<b>Team 1</b>				
<b>Team 2</b>				
<b>Team 3</b>				
<b>Team 4</b>				
<b>Team 5</b>				
<b>Team 6</b>				
<b>Team 7</b>				
<b>Team 8</b>				
<b>Observation Date</b> _____				
<b>Instructions:</b> Stay by each group for one minute. Do not interact with group members. Record each use of each skill with a mark.				

Figura 4. Registre d'observació de les habilitats socials: registre del professorat (extret de Kagan, 1992: 14:17)



## Reflection: Elementary

### USE THIS SCALE

- ① Strongly Agree
- ② Agree
- ③ Somewhat Agree
- ④ Disagree
- ⑤ Strongly Disagree

Name \_\_\_\_\_

Team name \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

### Circle the number

Agree 1 2 3 4 5  
Agree 1 2 3 4 5  
Agree 1 2 3 4 5  
Agree 1 2 3 4 5

Disagree 1) Had clear goals  
Disagree 2) Made progress toward the goals  
Disagree 3) Stayed on task  
Disagree 4) Made decisions based on views of all

### My team:

### Circle the number

Agree 1 2 3 4 5  
Agree 1 2 3 4 5  
Agree 1 2 3 4 5  
Agree 1 2 3 4 5

Disagree 1) Listen well to each other  
Disagree 2) Helped each other by giving useful suggestions  
Disagree 3) Were respectful of all points of view  
Disagree 4) All participated

### My teammates:

My Suggestions for Improvement:

Figura 5. Registre grupal d'observació de les habilitats socials: registre alumnat primària (extret de Kagan, 1992: 14: 20)

Cal tenir en compte que el treball de les habilitats socials i interpersonals no és quelcom exclusiu d'una àrea de coneixement, sinó que convé promoure'l de manera transversal i com a contingut comú a totes les matèries curriculars (Pujolàs, 2012b). L'existència avui dia d'un currículum per competències, entre les quals hi ha la "competència social i ciutadana" (*Currículum educació primària*, 2009: 27), reforça encara més la necessitat de treballar aquests aspectes des de la transversalitat.

La enseñanza del contenido "trabajo en equipo" –como una de las principales competencias sociales que, entre otras competencias básicas, hay que ir desarrollando en el alumnado durante su escolarización– no se puede atribuir a ninguna área determinada. Estos contenidos "transversales" corren el riesgo de que, en la práctica, no se enseñen de forma explícita, puesto que, siendo responsabilidad de todos, no lo son específicamente de nadie. (Pujolàs, 2012b: 106)

### 1.2.5.- El processament grupal o autoavaluació

L'AC és una metodologia educativa i, com a tal, el seu ús implica fer una avaluació dels objectius assolits per l'alumnat i del procés d'ensenyament i aprenentatge en general. Amb aquesta finalitat, el principi de **processament grupal o autoavaluació** promou situacions periòdiques en què els grups d'AC reflexionen al voltant de la seva actuació, identifiquen els punts forts i febles del seu treball i, si escau, acorden propostes de canvi i millora. Aquesta revisió periòdica inclou tant el treball grupal com el treball individual de cada component del grup (Johnson & Johnson, 2014b; Johnson et al., 1999a, 1999b; Iglesias et al., 2017; Putnam, 1997; Naranjo & Jiménez, 2015; Siciliano, 2001; Slavin, 1995; Velázquez Callado, 2007, 2010, 2012c, 2013b).

Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar. Para que el proceso de aprendizaje mejore en forma sostenida, es necesario que los miembros analicen cuidadosamente cómo están trabajando juntos y cómo pueden acrecentar la eficacia del grupo. (Johnson, Johnson & Holubec, 1999b: 23)

El sistema d'avaluació emprat es basa en l'avaluació formativa, que es duu a terme a través de mecanismes de coavaluació, autoavaluació i d'avaluació compartida (Echeita, 2012; López-Pastor, 2006; López-Pastor, Barba & González Pascual, 2005; Velázquez Callado, 2013b). A banda de fer el seguiment grupal i individual, l'objectiu d'aquest tipus d'avaluació és convertir-se en una oportunitat més d'aprendre, de promoure la participació dels aprenents i de millorar la competència docent (López-Pastor, 2017; López-Pastor et al., 2005).

(...) es imprescindible una evaluación regular de carácter formativo que implique a profesores y alumnos, y que permita conocer fortalezas y debilidades, avances o retrocesos en el proceso, así como dinámicas psicosociales negativas y, con todo ello, tomar medidas correctoras y de mejora. (Echeita, 2012: 33)

És important insistir que el fet de treballar en grup i de fer una avaluació grupal no treu que no s'hagi de fer també una avaluació individual de cada component. En aquest sentit, cal recordar que l'aprenentatge i la millora individual són un objectiu més de l'AC i una evidència clau a l'hora de considerar la seva eficàcia (Slavin, 1983; Dyson & Casey, 2012; Johnson et al., 1999a, 1999b, 2014). "El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos" (Johnson et al., 1999b: 21).

És important la utilització de materials escrits en forma de graelles i fulls de coavaluació i autoavaluació. El professorat dona les pautes necessàries perquè els grups en facin un bon ús, i tot seguit el seu paper passa a estar basat en l'observació, l'escolta activa i l'orientació. "(...) el papel del profesor se centrará en proporcionar pautas para la evaluación (a menudo guiones escritos), ofrecer retroalimentación a partir de sus observaciones y proporcionar conclusiones de cierre del trabajo" (Duran, 2001b: 27). Aquest rol canvia i passa a participació activa a l'hora de fer l'avaluació compartida amb l'alumnat.

Els moments destinats a l'avaluació i la reflexió dels grups d'AC tenen un altre avantatge, i és que permeten que el professorat pugui incloure canvis i reconduir el procés d'ensenyament i aprenentatge si així ho considera necessari (Duran, 2001b; Sharan & Sharan, 2004).

Sería ingenuo pensar que una situación de cooperación por ella misma va a llevar automáticamente a que el alumno regule su propio aprendizaje y el de los otros miembros de su equipo. Es cierta que la interacción comunicativa con los demás le facilitará la toma de conciencia de su propio pensamiento y le obligará a discutir, a explicitar, los procedimientos de trabajo, cosa que seguramente no haría en un trabajo individual; sin embargo, en calidad de profesores, deberemos disponer, además, otras medidas para garantizar que ello se produzca. (Duran, 2001b: 26)

Amb el processament grupal o autoavaluació es tanquen els cinc elements essencials de l'AC proposats en l'enfocament conceptual dels germans Johnson (1990). A línies anteriors, aquest estudi mostrava el seu acord amb l'enfocament integrador plantejat per Velázquez Callado (2013b, 2014c, 2015a), que engloba aquests cinc elements i d'altres extrems de la resta d'enfocaments de l'AC. A tall de resum, la figura 6 pretén fer-ne el recull gràfic, d'aquesta idea.

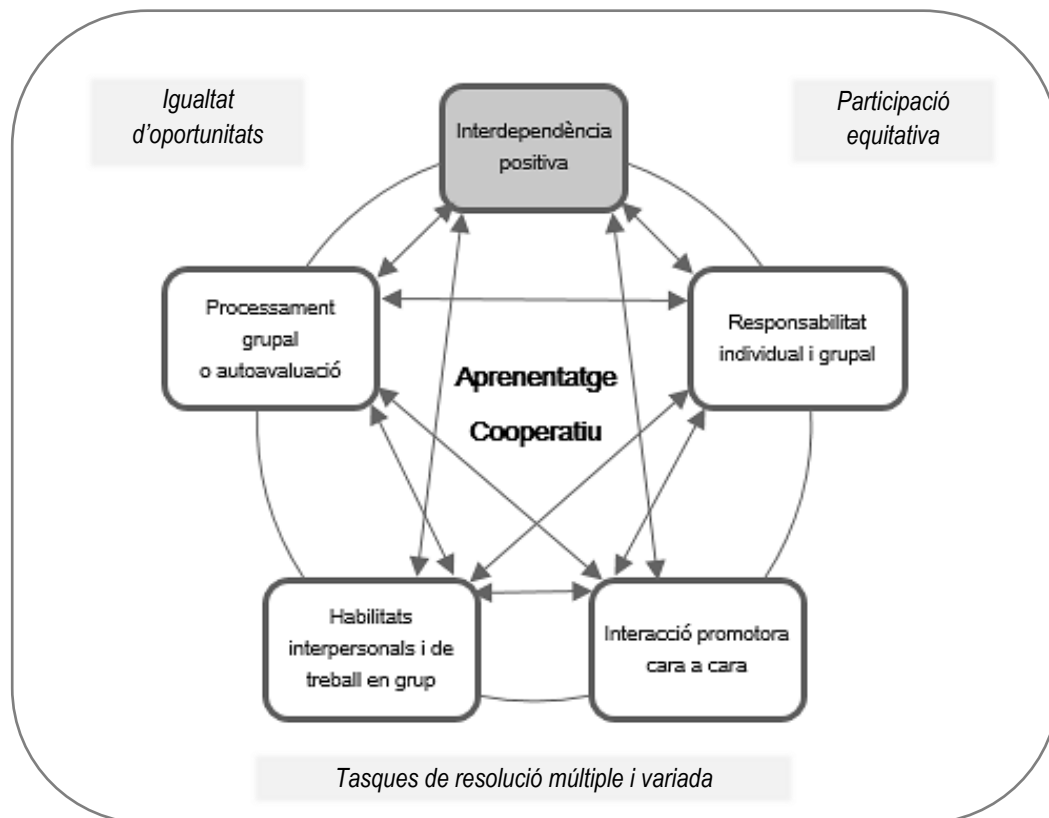


Figura 6. Elements essencials i definitoris de l'aprenentatge cooperatiu

### 1.3.- Què, qui, com: la formació dels grups d'aprenentatge cooperatiu

La **formació dels grups** de treball és un altre dels aspectes clau de l'AC que obre tants interrogants com alternatives. En aquest cas, el professorat ha de prendre decisions sobre la mida dels grups, qui els formarà, quins

seran els criteris per a la seva formació i quant de temps es mantindran les mateixes agrupacions (Fabra, 1992; Díaz-Aguado, 2006; Gavilán & Alario, 2010; Johnson et al., 1999b; Ruiz Omeñaca, 2008).

En termes generals, es considera que la mida dels grups ve condicionada pel tipus de tasca a fer, els objectius del professorat, l'edat de l'alumnat, i/o pel grau d'experiència en l'ús de l'AC. Tot i així, el principal consell dels experts és fer grups el més petits possible, considerant-se ideals les agrupacions formades per 4 ó 5 persones (Gavilán, 2000; Gavilán & Alario, 2010; Johnson et al., 1999a; Pujolàs, 1997). "La regla empírica a aplicar es: 'cuanto más pequeño sea el grupo, tanto mejor'" (Johnson et al., 1999b: 39).

Les agrupacions petites tenen diversos avantatges, especialment quan es tracta de grups amb poca o sense experiència en l'ús de l'AC. Per exemple, quant més petit és un grup major és el grau de responsabilitat individual i les possibilitats de participació de cada component, hi ha menys risc de dispersió i el treball de les habilitats socials i de treball en grup resulta més fàcil (Fabra, 1992; Gavilán, 2000; Johnson et al., 1999a; Ovejero, 1990). La figura 7 recull aquests i altres aspectes en forma de pros i contres a l'hora de decidir la mida dels grups de treball.

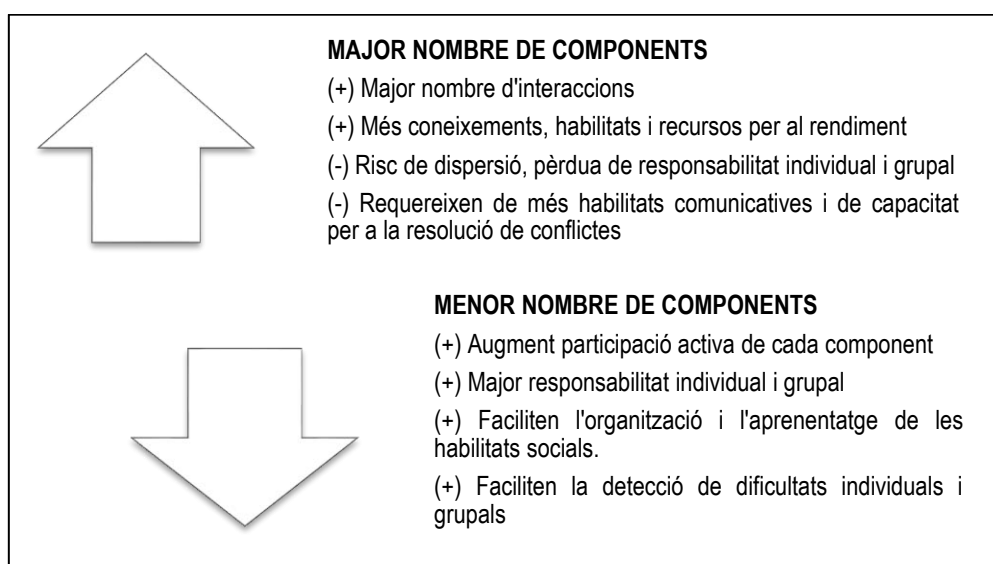


Figura 7. Pros i contres en referència al nombre de components dels grups d'aprenentatge cooperatiu (basat en Díaz-Aguado, 2006; Fabra, 1992, Gavilán, 2000, Johnson, Johnson & Holubec, 1999a i Ovejero, 1990)

La qüestió de qui forma els grups també obre un ventall de possibilitats. Entre les opcions disponibles, les més comunes són: (a) que sigui el professorat qui faci les agrupacions seguint els seus propis interessos, (b) que la responsabilitat passi a l'alumnat perquè pugui agrupar-se lliurement, i (c) que la formació dels grups es faci de manera compartida entre el professorat que proposa uns criteris i l'alumnat que forma els grups seguint els criteris prèviament proposats (taula 4).

Taula 4. *Criteris de formació dels grups d'aprenentatge cooperatiu*

<b>Qui els forma</b>	<b>Criteris de formació</b>
Professorat	De manera aleatòria
	Seguint criteris d'homogeneïtat
	Seguint criteris d'heterogeneïtat
Alumnat	De manera lliure
	Seguint uns criteris previs marcats pel professorat

Qualsevol de les opcions anteriors té avantatges i desavantatges que depenen de molts factors. Els grups d'aprenentatge formats exclusivament per l'alumnat poden afavorir l'existència d'un clima positiu i augmentar el grau de motivació dels alumnes alhora que permeten que el professorat pugui observar la xarxa de relacions existent dintre de l'aula (Fabra, 1992; Ruiz Omeñaca, 2008; Sharan & Sharan, 2004). Contràriament, pot passar també que es doni la situació contrària i que el fet que s'agrupin els companys més afins entre si provoqui un ambient de disbauxa en què el grup es dispersi i acabi perdent la noció de grup de treball.

Aquesta opció en què l'alumnat és qui forma els grups pot presentar un altre inconvenient, i és la possibilitat que les agrupacions resultants esdevinguin una reproducció a petita escala del sistema de relacions imperant dins del grup-classe (Díaz-Aguado, 2006; Gavilán & Alario, 2010; Prieto Navarro, 2011; Ruiz Omeñaca, 2008). Això pot provocar que els grups de treball quedin descompensats des del punt de vista de l'heterogeneïtat i que no siguin representatius de la diversitat a l'aula (nivell d'habilitat i de coneixements previs, sexe de l'alumnat, alumnes amb algun tipus de discapacitat, etc.).

La peor de todas las opciones posibles respecto a la formación de los grupos es dejar que los establezcan los propios alumnos según sus preferencias, pues en estos casos suelen reproducirse en ellos las segregaciones que existen en nuestra sociedad. En este sentido, desde los primeros cursos de Primaria se observa la influencia del género, el rendimiento, el grupo étnico, o las necesidades especiales. Y en Secundaria es muy significativa también la segregación en función de actitudes, valores y formas de pensar. (...) Y representan, de no corregirse, uno de los principales obstáculos para la eficacia del aprendizaje cooperativo. (Díaz Aguado, 2006: 203)

Aquesta tendència a la selecció acostuma a recular quan l'alumnat té experiència treballant en grup o a mida que se n'agafa, aquesta experiència. En cas contrari, els experts aconsellen compartir responsabilitats i recomanen un mètode mixt en què el professorat defineixi abans els criteris a seguir a l'hora de fer els grups (Fabra, 1992; Gavilán & Alario, 2010; Johnson et al., 1999a). "(...) el método de agrupación libre de alumnos puede ser muy efectivo si se usa en clases ya entrenadas en el trabajo en grupo, pero puede acarrear complicaciones y disfuncionalidades en clases en las que no haya habido dicho aprendizaje" (Fabra, 1992: 34).

Les agrupacions fetes pel professorat també permeten possibilitats de formació diferents: de manera aleatòria, a dit, seguint criteris d'homogeneïtat o d'heterogeneïtat, agrupacions resultants de l'ús previ d'un sociograma, agrupacions en funció del rendiment de l'alumnat, etc., però, amb independència de la modalitat escollida, els grups fets pels docents acostumen a ser més heterogenis a nivell intragrups i més equilibrats a nivell intergrupals (Díaz-Aguado, 2006; Johnson et al., 1999a; Pujolàs, 2009). Per tant, esdevenen potencialment més educatius

ahora que promouen entre l'alumnat el fet d'aprendre a treballar i conviure amb iguals que no necessàriament han de ser els seus més afins a nivell personal (Fabra, 1992).

L'alumnat pot mostrar reticències perquè no se'ls tingui en compte a l'hora de formar els grups. En aquest cas, el professorat pot oferir les raons corresponents i obrir espais de debat i reflexió que ajudin a entendre el perquè del mètode escollit. Això inclou contemplar la possibilitat de trobar un terme mig -com el mètode mixt descrit abans- en què es negociï un repartiment de responsabilitats que pugui satisfer ambdues parts (Díaz-Aguado, 2006; Fabra, 1992; Johnson et al., 1999a; Ruiz Omeñaca, 2008).

(...) sería llegar a establecer un pacto a través de la negociación y no sería un mal resultado *llegar a consensuar con los estudiantes la alternancia de las formas de agrupamiento* como medio de alcanzar los objetivos de formación en la que todos y todas coinciden. (Fabra, 1992: 36)

Si se les hace saber a los alumnos que en algún momento trabajarán con todos los otros, se sentirán mejor predispuestos a trabajar en grupos que al principio podrían no gustarles, y ésta es una importante lección en sí misma. (Johnson, Johnson & Holubec, 1999a: 46)

No obstant això, la diversitat de situacions educatives i el nombre de variables implicades poden posar en entredit les afirmacions fetes per la literatura. En aquest sentit, destaca l'experiència de Velázquez Callado (2012b), en la qual l'autor compara els resultats acadèmics i socials assolits per una classe de cinquè de primària -sense experiència amb AC- en què hi ha grups de treball formats per l'alumnat i grups formats pel professor. Els resultats obtinguts no mostren diferències significatives entre els grups, amb independència de qui els ha format. D'aquesta manera, l'autor apunta a la necessitat de considerar altres variables més enllà de qui s'encarrega de la formació dels grups d'AC i destaca, especialment: el compliment dels principis bàsics de la metodologia, el tipus d'objectius que es plantegen o l'ecosistema i el tarannà del grup (nivell de cohesió grupal, grau d'implicació en les tasques, aspectes actitudinals, entre d'altres).

(...) el modo de formar los grupos no es un elemento que haya incidido en su rendimiento ulterior. Tienen mayor importancia otras variables que se manifiestan durante la interacción grupal y que tienen más que ver con la capacidad de los estudiantes para centrarse en la tarea o para resolver las dificultades que surgen durante el desarrollo de ésta. Así, la ausencia de conflictos interpersonales o su regulación consensuada, el cumplimiento de las responsabilidades individuales y colectivas, el centrarse en la tarea siguiendo las indicaciones del profesor y de los materiales de trabajo, unido a la superación de objetivos parciales, parecen ser los elementos que favorecen la cohesión grupal y el rendimiento motor. (Velázquez Callado, 2012b: 84)

Un altre aspecte a considerar a l'hora de formar els grups és el fet d'escollir entre seguir criteris d'homogeneïtat o criteris basats en l'heterogeneïtat. I és que tot i que poden existir situacions puntuals en què sigui interessant formar grups homogenis (per exemple, en funció del rendiment i en el treball d'una habilitat específica), el cert és que els experts coincideixen en defensar l'interès pedagògic de les agrupacions heterogènies, que promouen la interacció i l'aprenentatge a partir de nivells de coneixement diferents, habilitats i destreses diverses i punts de vista més o menys divergents (Dunn & Wilson, 1991; Johnson et al., 1999b; Kagan, 1992; Lago, Pujolàs & Riera, 2015; Ruiz Omeñaca, 2008; Slavin, 1992).

Los grupos compuestos por estudiantes con diferentes rendimientos y distintos intereses permiten que los alumnos tengan acceso a diversas perspectivas y métodos de resolución de problemas, y

producen un mayor desequilibrio cognitivo, necesario para estimular el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos. (Johnson, Johnson & Holubec, 1999b: 41)

Tenint en compte el coneixement que el professorat acostuma a tenir dels seus alumnes, els grups d'AC formats seguint criteris d'heterogeneïtat sí que tendeixen a ser una "minireproducció" de la diversitat existent dins de l'aula i atenen a aspectes com ara el rendiment, el sexe, l'ètnia o el nivell d'integració dins del grup-classe (Bradford, Hickson & Evaniew, 2014; Díaz-Aguado, 2006; Echeita, 2012; Gavilán, 2000; Pujolàs, 2009; Slavin, 1985). Slavin (1985) descriu aquests grups com a un microcosmos: "(...) each group is a microcosm of the class in academic achievement level, sex, and ethnicity" (p.6). Per la seva part, Echeita (2012) parla de reproduccions a escala: "Los grupos cooperativos de una clase deben reflejar, a escala, la heterogeneidad del aula en términos de género, capacidades, estilos de aprendizaje o necesidades específicas de apoyo" (p.30).

Un procediment senzill a l'hora de formar grups heterogenis és el proposat per Lago et al. (2015) i Pujolàs (2009, 2011a). Consisteix a elaborar tres llistes consecutives en què el professorat distribueix l'alumnat seguint les pautes següents:

1. Llista I. Formada per l'alumnat amb més habilitats, en tots els sentits: rendiment acadèmic, nivell d'habilitat i coneixements previs, però també alumnat capaç d'exercir un lideratge positiu, que tingui bona predisposició, que estigui motivat i que pugui transmetre la seva actitud a la resta del grup.

El professorat escull un alumne d'aquesta llista.

2. Llista II. Formada per l'alumnat que es podria considerar de nivell mig. Aquesta llista acostuma a estar formada pel gruix de la classe i el professorat escull a dos alumnes que se sumen al primer escollit de la llista I.

3. Llista III. Formada per alumnat que presenta dificultats específiques, en termes d'aprenentatge i rendiment, de tipus actitudinal, i/o per la presència d'algun tipus de diversitat funcional que el faci necessitar més ajuda per part dels altres.

El professorat escull d'aquesta llista un component més, que serà el quart i amb qui acabarà de formar un grup d'AC.



Figura 8. Proposta de distribució de l'alumnat en grups d'aprenentatge cooperatiu (extret de Pujolàs, 2011a: 193)

Pujolàs (2003) afirma que aquests grups acaben resultant petites comunitats d'aprenentatge en què tothom suma, i la seva composició, reflex de la diversitat a l'aula, promou la igualtat d'oportunitats i l'aprenentatge a través de la



confrontació positiva i constructiva de les diferències. En definitiva, s'estaria contemplant un dels principis de l'educació inclusiva i és que ensenyar a alumnes diferents és, no només possible, sinó també important necessari per a totes les parts (Lago et al., 2015; Pujolàs, 2015).

Organizar los equipos con alguna persona del grupo con más competencias para ayudar a los otros a aprender, con alguna de las que más necesitan de la ayuda de los demás para aprender, y con otros componentes que ayuden a conectar y puedan realizar tareas de mediación entre los miembros del equipo, es una garantía para la inclusión y la equidad en el aprendizaje. (Lago, Pujolàs & Riera, 2015: 62)

Slavin (1985) fa una proposta similar a la de Pujolàs i col·legues, però en aquest cas recomana començar garantint l'heterogeneïtat en funció del rendiment de l'alumnat ("learning groups composed of high-, average-, and low-achieving students", p. 6). Un cop garantit aquest primer criteri, el següent pas és seguir amb la resta de criteris i segons les característiques del grup-classe: sexe de l'alumnat, procedència, presència o no d'algun tipus de discapacitat, etc.

Pel que fa a l'estabilitat o temporalitat dels grups, la major part de la literatura consultada aconsella que es mantinguin les mateixes agrupacions fins assolir els objectius que s'hagin plantejat (Gavilán, 2000; Gavilán & Alario, 2010; Johnson et al., 1999b). Això inclou els aspectes tant conceptuals i procedimentals com els actitudinals i d'habilitats de treball en grup. De fet, aquests últims aspectes són clau, perquè tot i que la primera reacció del professorat pugui ser separar un grup que no funciona per desavinences entre els seus components, la màxima de l'AC és no desistir i mantenir la formació que no està funcionant (Johnson, Johnson, Holubec & Roy, 1984).

Our best advice is to allow groups to remain stable long enough for them to be successful. Breaking up groups that are having trouble functioning effectively is often counterproductive, as the students do not learn the skills they need to resolve problems in collaborating with each other. (Johnson, Johnson, Holubec & Roy, 1984: 29)

Tot això no exclou la possibilitat de moure l'alumnat en un moment determinat de les sessions a l'aula. Els grups es poden combinar entre si en tasques i moments puntuals, de manera que es poden identificar els grups o "equips de base" (Pujolàs, 2015: 98), que són els grups d'origen a què es pertany, i els grups esporàdics, que es poden formar en un moment donat i en funció de l'interès del professorat<sup>5</sup>.

El concepte de temporalitat és flexible. Això vol dir que si els grups no presenten problemes significatius en l'assoliment d'objectius acadèmics i/o de convivència, el professorat acostuma a mantenir les mateixes agrupacions en un període de temps que va d'una unitat didàctica completa a un trimestre acadèmic sencer. Dins d'aquest marge de temps, i malgrat la possibilitat de fer intercanvis grupals esporàdics, és aconsellable que al

---

<sup>5</sup> Existeixen també els anomenats "grups d'experts", formats habitualment per un component de cada grup base amb l'objectiu de crear una comissió d'experts que treballin junts temporalment per assolir un aspecte concret dels continguts que s'estan treballant. Un cop fet això, el grup d'experts es dilueix i cada component torna al seu equip base per transmetre i compartir el seu aprenentatge. Aquests grups són equiparables als formats amb la tècnica Puzzle (o *Jigsaw*, d'Aronson et al., 1975), descrita en el capítol 3 d'aquest estudi.

llarg d'un curs acadèmic tothom hagi tingut l'oportunitat de treballar amb la resta de companys de classe (Johnson et al., 1999b).

Un últim aspecte a tenir en compte pel que fa als grups d'AC és preveure i evitar que, tot i treballar de manera cooperativa, es pugui acabar generant un clima de competició intergrup al. El professorat haurà d'estar a l'aguait d'això i controlar-ho. La clau es detectar-ho i tallar-ho a temps, ja sigui a través de la reflexió o, com es veurà més endavant, a partir de la introducció de tècniques i estratègies que promoguin la cooperació a nivell de grup-classe.

Se trabaja cooperativamente para crear un «espíritu de clase» en el que el objetivo sea que todos puedan aprender y «que nadie se quede atrás». Debemos cuidarnos de que la cooperación intragrupo no sea un simple mecanismo para sostener la competición intergrupos, algo así como «trabajemos duro en nuestro grupo, para machacar al otro equipo». (Echeita, 2012: 30)

#### 1.4.- El professorat, l'alumnat, i els canvis de rol

L'ús de l'AC implica repensar els rols del professorat i de l'alumnat dins del procés d'ensenyament i aprenentatge. D'una banda, perquè canvia la seva visió i funcions tradicionals; d'altra banda, perquè promou espais i moments per a la compartició de protagonismes i responsabilitats.

La **figura docent** es descentralitza (Sharan & Sharan, 2004), i s'abandona la idea de l'educador com a única font de coneixement per passar a ser un creador d'espais i experiències d'aprenentatge que guia, facilita i fa de mediador (Arumí-Prat, 2015; Coll, 1984; Duran, 2001a; Duran & Oller, 2017; Echeita, 2012; Fernández-Río, Medina & Garro, 1998; Gillies, 2014; Johnson et al., 1999a; Onrubia & Mayordomo, 2015; Ruiz Omeñaca, 2008). No obstant això, aquesta versió nova de la figura docent no treu cap àpex d'importància al seu paper, que resultarà clau de cara a l'eficàcia i el bon funcionament de l'AC (Dunn & Wilson, 1991; Duran & Oller, 2017; Gillies, 2007, 2014; Johnson et al., 1999a, 1999b; Onrubia & Mayordomo, 2015; Ruiz Omeñaca, 2008). "El papel del docente en los escenarios cooperativos es esencial, puesto que tiene que transformar el aula en una comunidad donde los estudiantes no solo aprenden de él, sino también de las ayudas mutuas que entre ellos se proporcionan" (Duran & Oller, 2017: 39).

Però el paper del professorat no només és un dels factors clau en l'èxit de l'AC, sinó que a més a més la seva comesa resulta més complexa. Un nombre considerable d'autors coincideix en parlar d'un rol docent multifacètic degut a la diversitat de funcions i tasques que el professorat haurà de dur a terme segon el moment o l'etapa en què es trobi el procés d'ensenyament i aprenentatge (Duran & Oller, 2017; Johnson et al., 1999b; Onrubia & Mayordomo, 2015; Prieto Navarro, 2011).

(...) el profesor ya no es fundamentalmente un transmisor de conocimiento, sino alguien capaz de estructurar escenarios que aseguren una adecuada interdependencia e interacción entre los alumnos, así como de promover y apoyar formas productivas y constructivas de relación, diálogo, y comunicación; con ello, el control y el protagonismo de la actividad y el aprendizaje en el aula se trasladan en buena medida a los alumnos. (...) Como hemos dicho reiteradamente, el aprendizaje cooperativo se apoya en procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y relacionales que no aparecen espontáneamente de manera habitual en la interacción entre los alumnos, y que requieren, por tanto, ser promovidos, apoyados y enseñados de manera explícita (...). (Onrubia & Mayordomo, 2015: 37-38)

La revisió de la literatura permet distingir el rol, les funcions i les accions a dur a terme pel professorat segons tres moments de la seva intervenció (Onrubia & Mayordomo, 2015): abans, durant i després de la interacció cooperativa.

Abans de la interacció cooperativa -és a dir, abans de la intervenció directa a l'aula-, la tasca principal del professorat és la de dissenyar i estructurar el que després serà el procés d'ensenyament i aprenentatge. Molt especialment, ha de formular els objectius a assolir, dissenyar les activitats i els materials d'aprenentatge i avaluació, i decidir els criteris a seguir en la formació dels grups. Tot plegat a partir dels cinc elements essencials de l'AC.

Antes de que se inicie la interacción entre los alumnos, la actuación principal del profesor debe ser planificar y estructurar el *escenario cooperativo* en que estos van a interactuar. (...) Se trata, en definitiva, de delinear qué condiciones se van a establecer para que los alumnos interactúen y cooperen: cómo van a ser los grupos, qué fases o pasos van a seguir los alumnos en las tareas a realizar, qué patrones de interacción van a promoverse, qué roles específicos van a jugar los diversos miembros del grupo, cómo se van a distribuir los recursos o la información entre los participantes, cómo se valorará la actuación y el rendimiento de los alumnos y los grupos. (...) Adicionalmente, la planificación del trabajo cooperativo supone también diseñar cuidadosamente las instrucciones o consignas que se darán a los alumnos (las cuales deben explicitar el carácter cooperativo de la tarea y los criterios y normas a seguir para ello), así como preparar los materiales que puedan ser necesarios para el desarrollo de la actividad. (Onrubia & Mayordomo, 2015: 38-39).

Aquesta primera fase també és coneguda com l'etapa de les decisions prèvies (Johnson et al., 1999b) o fase preactiva de l'aprenentatge (Duran & Oller, 2017).

Durant la interacció cooperativa (o fase activa de l'aprenentatge), el docent comença adoptant un paper principal per explicar a l'alumnat els objectius a assolir, les activitats a fer i la manera com es treballarà. És a dir, dinamitza i posa en marxa la intervenció. Quan l'alumnat comença a treballar, la figura del professorat perd protagonisme i passa a un segon pla en què observa, supervisa, guia i avalua el treball dels grups en general i de cada alumne en particular.

Passar a un segon terme no implica que el rol del professorat sigui poc o menys important. Des d'aquest plànol relativament secundari el docent supervisa la sessió i el treball dels grups, dinamitza, ajuda, recull informació, fa de mediador quan escau, i vetlla per l'assoliment progressiu dels aprenentatges a través de l'observació, la reflexió i la discussió individual i grupal (Duran & Oller, 2017; Prieto Navarro, 2011; Onrubia & Mayordomo, 2015).

(...) se desprende un rol docente más próximo a un guía, que cede el protagonismo de la enseñanza y aprendizaje al alumnado, que les ofrece herramientas a través del diálogo para que resuelvan sus propias dudas y que comparte con ellos la función de enseñar -tradicionalmente monopolizada por el profesor- para que aprendan enseñando a sus compañeros. (Duran & Oller, 2017: 41)

Un cop finalitzada la intervenció directa a l'aula -per exemple, quan una unitat didàctica acaba- és el moment de fer la reflexió del procés, de valorar els aprenentatges i de dur a terme un exercici d'autoreflexió docent. Verificar el grau d'assoliment dels objectius previstos, repassar quin ha estat el funcionament dels grups, detectar aspectes a millorar, identificar punts forts i febles del procés i de la pròpia actuació, entre d'altres, permetrà establir les

bases de processos d'ensenyament i aprenentatge nous i, possiblement, més eficaços (Onrubia & Mayordomo, 2015).

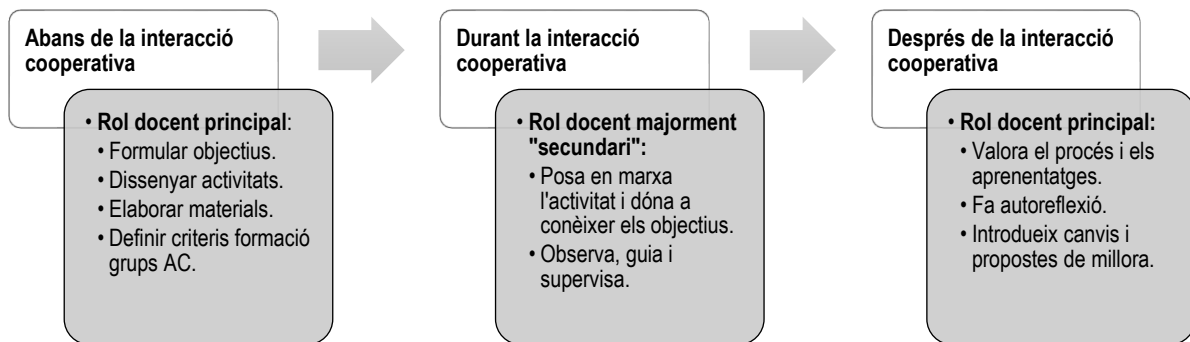


Figura 9. Rols i funcions docents al llarg d'un procés d'ensenyament i aprenentatge basat en l'aprenentatge cooperatiu (basat en Onrubia & Mayordomo, 2015)

Johnson et al. (1999a) sintetitzen les tasques del professorat en sis aspectes clau, relacionats amb la formulació dels objectius, la presa de decisions, la dinamització de les sessions, el control dels grups i l'avaluació dels aprenentatges:

El docente cumple seis roles en el aprendizaje cooperativo (...):

- 1.- especifica los objetivos de la actividad;
- 2.- toma decisiones previas a la enseñanza respecto de los grupos, la disposición del aula, los materiales educativos y los roles de los estudiantes en el grupo;
- 3.- explica la tarea y la estructura de objetivos a los estudiantes;
- 4.- pone en marcha la actividad cooperativa;
- 5.- controla la efectividad de los grupos de aprendizaje cooperativo e interviene cuando es necesario;
- 6.- evalúa los logros de los alumnos y los ayuda a discutir cómo ha resultado la colaboración en el grupo. (Johnson, Johnson & Holubec, 1999a: 50)

Prieto Navarro (2011) també fa referència específica a les tasques del professorat dins d'un context d'AC. L'autora distingeix entre les tasques relacionades amb: (a) la presa de decisions prèvia a la intervenció a l'aula, (b) l'estructuració cooperativa de la tasca seguint el principi d'interdependència positiva, (c) les tasques pròpies de la intervenció directa a l'aula i del control del procés d'ensenyament i aprenentatge, i (d) les funcions d'avaluació dels aprenentatges assolit i del funcionament dels grups (figura 10).

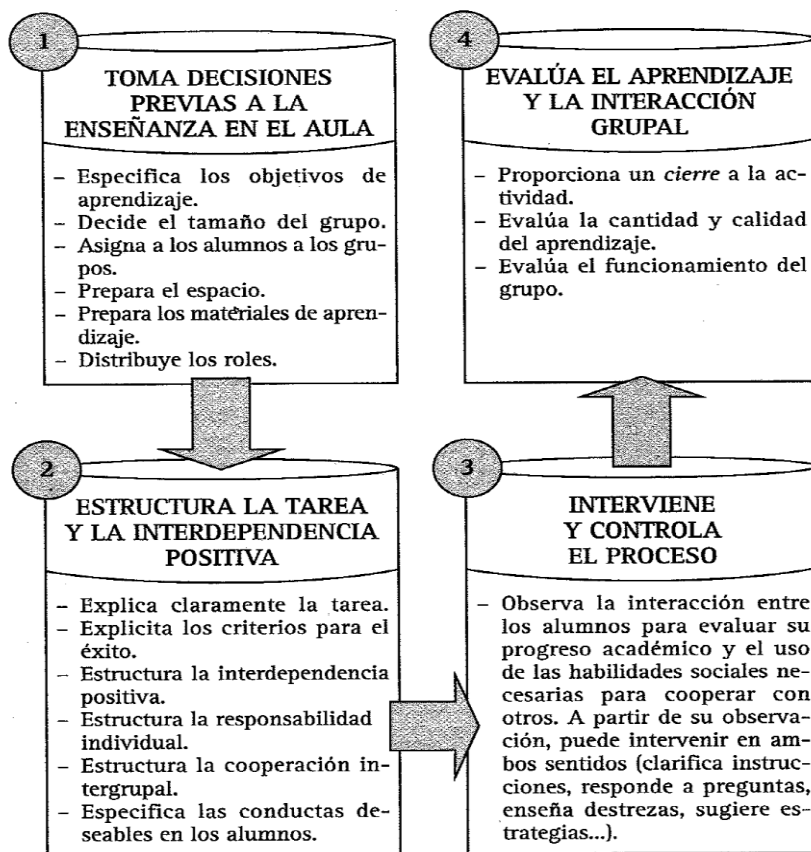


Figura 10. Las tareas del profesor en un contexto cooperativo de enseñanza-aprendizaje (extret de Prieto Navarro, 2011: 66, basada en Johnson & Johnson, 2004)

El rol del professorat en l'AC és diferent i va més enllà de ser exclusivament un transmissor de coneixements (Duran & Oller, 2017). Però fins i tot la seva funció transmissora evoluciona i canvia en comparació amb la idea tradicional de transmissió. Això ho fa en dos sentits: (a) en el moment i grau en què es dóna aquesta funció, i (b) en el nivell o mode en què es duu a terme.

Al llarg de la interacció cooperativa el professorat va oferint feedback de manera regular i contínua (rol de guia i facilitador). Tot i així, hi ha determinats moments en què la funció transmissora del docent pren rellevància i esdevé clau per al correcte desenvolupament de l'activitat a l'aula. Aquests moments són, de manera especial, a l'inici i al final de cada sessió (Duran & Oller, 2017). En altres paraules, el primer moment en què el professorat presenta la sessió i dóna a conèixer els objectius i la dinàmica de treball, i un darrer moment quan la sessió acaba i el professorat en fa la valoració i dóna el feedback final.

Al mateix temps, la funció transmissora del professorat es dóna a tres nivells: (a) amb el grup classe sencer, (b) amb cada grup d'AC, i (c) de manera individual, amb cada aprenent (Gavilán, 2000; Gavilán & Alario, 2010).



Figura 11. Nivells de la funció transmissora docent en contextos d'aprenentatge cooperatiu (basat en Gavilán, 2000 i Gavilán & Alario, 2010)

El **paper de l'alumnat** també canvia. En aquest cas deixa de ser un subjecte passiu, o el “receptáculo más o menos activo de la acción transmisora del profesor” descrit per Coll (1984: 119), per passar a ser protagonista actiu del seu propi procés d'aprenentatge (Duran & Oller, 2017; Pujolàs, 1997; Pujolàs & Lago, 2007).

Cada alumno debe sentirse protagonista de su propio aprendizaje. Como mínimo, debe tener la oportunidad de concretar los objetivos que se considera capaz de conseguir; ha de saber en cada momento qué debe hacer y con qué finalidad lo hace, y ha de tener la oportunidad de ver, de forma palpable, cómo, poco a poco, con la ayuda de los demás (profesor y compañeros), construye nuevos conocimientos; ha de poder experimentar, en fin, que, además de aprender, aprende que puede aprender. (Pujolàs, 1997: 42)

Sovint no és fàcil pel professorat, però dotar l'alumnat de protagonisme implica cedir-li una part de la responsabilitat. I la cessió progressiva de responsabilitat inclou la presa de decisions, l'autoregulació i coregulació de l'aprenentatge i la participació en els processos d'avaluació. Aquest és un altre dels factors clau de l'AC, una de les seves finalitats i un signe més de la seva eficàcia (Arumí-Prat, 2015; Duran, 2001b; Duran & Oller, 2017; Echeita, 2012; López-Pastor et al., 2005; Naranjo & Jiménez, 2015; Pujolàs, 2015; Sharan & Sharan, 2004; Sharan & Shaulov, 1990; Suárez, 2010).

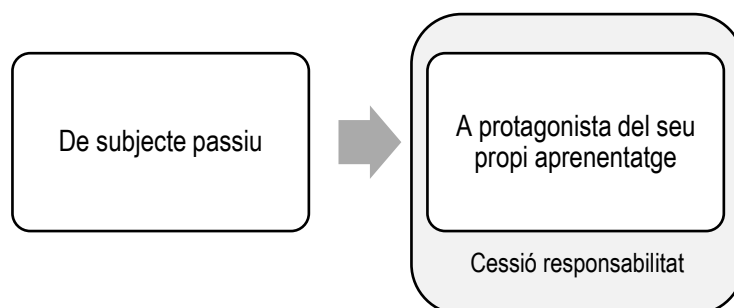


Figura 12. Rol de l'alumnat en contextos d'aprenentatge cooperatiu (basat en Pujolàs & Lago (2007)

Al llarg d'un procés d'ensenyament i aprenentatge basat en l'AC, els rols del professorat i de l'alumnat apareixen i desapareixen. Es dibuixen i s'esvaeixen. Aquesta relació entre rol docent-rol discent i la seva alternança s'explica a partir de la idea de "segment d'activitat" proposada per Pujolàs & Lago (2007: 362). Per això cal imaginar una sessió qualsevol com si fos un segment en línia recta. Aquest segment està dividit en segments més petits -o subsegments- que reben el nom de "segment d'activitat". D'aquests n'hi ha de tres tipus:

1. Segment d'activitat AP: en què el professorat té el protagonisme principal o rol més actiu. Reprenent les idees de línies anteriors, això es donaria molt especialment a l'inici i al final de cada sessió, quan el professorat es dirigeix a tot el grup classe amb l'objectiu de presentar i explicar la sessió (inici) i de valorar-la i tancar-la (final).
2. Segment d'activitat AA: en què s'inverteixen els rols del segment anterior i ara és l'alumnat qui pren el protagonisme. És el moment de la interacció cooperativa, del treball dins dels grups, mentre que el professorat fa les funcions d'observador i guia.
3. Segment d'activitat TM: que inclou els moments de "temps mort" en les sessions. Per exemple, les estones que es "perden" al llarg de la classe (inici, aturades, resolució de conflictes, entre d'altres).

Segons Pujolàs & Lago, l'objectiu d'una estructura cooperativa de l'aprenentatge és que el segment que tingui més presència a les sessions sigui el segment AA. Això significa donar prioritat a la fase en què es cedeix la responsabilitat i el protagonisme a l'alumnat i en la qual té lloc la interacció cooperativa (Duran, 2001b).

El buen profesor será aquel que tienda a hacerse prescindible. Aquel que ceda progresivamente el control de los procesos de aprendizaje al propio estudiante. En este proceso de transferencia (Monereo y otros, 1996), que va de la dependencia a la independencia del alumno respecto a la ayuda del profesor, encontramos en un lugar central el trabajo cooperativo. (Duran, 2001b: 23)

### 1.5.- Altres aspectes a considerar de l'aprenentatge cooperatiu, avantatges i limitacions

La proliferació d'estudis empírics sobre les possibilitats de l'AC, i els resultats obtinguts de la seva comparació amb altres estructures de l'aprenentatge, han donat peu a un interès creixent entre la comunitat científica i educativa al voltant d'aquesta metodologia. L'augment progressiu del nombre d'**avantatges** que se li associen (Gavilán, 2010; Gillies, 2014), així com la implantació del paradigma constructivista de l'aprenentatge i l'adopció d'un model d'escola inclusiva (Duran & Monereo, 2012; Pujolàs, 2011a), han situat l'AC en el focus d'un debat educatiu que s'ha perllongat en el temps però del qual s'extreu la idea que la seva eficàcia ha quedat demostrada (Gillies, 2014; Johnson & Johnson, 1990; Johnson et al., 1999b; Ovejero, 1993; Velázquez Callado, 2013b).

There is no doubt that the benefits attributed to cooperative learning are widespread and numerous and it is the apparent success of this approach to learning that has led to it being acclaimed as one of the greatest educational innovations of recent times. (Gillies, 2014: 792)

(...) esta metodología ha demostrado su eficacia en el ámbito educativo, para alcanzar no solo objetivos académicos, sino también sociales, y añadiremos ahora que dichos resultados han sido comprobados en las diferentes etapas del sistema educativo, desde la Educación Infantil hasta la universitaria. (Velázquez Callado, 2013b: 28)

Segons Ovejero (1993: 373), l'AC és "la solució eficaz tanto para los problemas de rendimiento como para los de socialización" de l'educació del segle XXI. I de fet, una revisió de la literatura permet identificar els avantatges que se li associen des d'un punt de vista multidimensional en què s'inclouen avantatges a nivell individual, social i acadèmic (Suárez, 2010, veure figura 13).

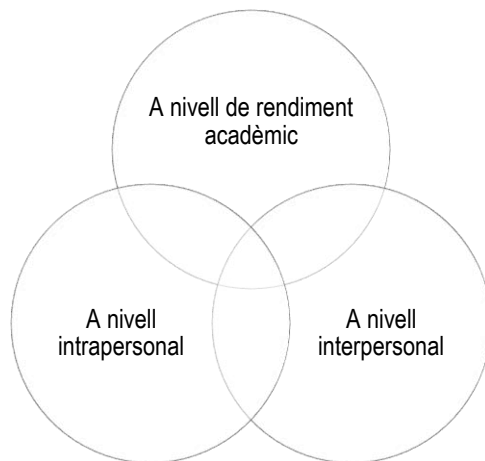


Figura 13. Potencial socioeducativo de la interacció cooperativa en el aprendizaje (extret de Suárez, 2010: 71)

Hi ha diferents estudis que identifiquen tot un seguit d'avantatges de l'AC en relació a la socialització i el desenvolupament personal de l'alumnat. A nivell social, es destaquen les potencialitats de l'AC en el desenvolupament de les habilitats socials i interpersonals, el sentiment de pertinença a un grup i el reconeixement per part d'aquest, la millora del clima d'aula, l'augment d'interaccions positives entre els alumnes i la creació conjunta de nou coneixement, així com la inclusió i la atenció a la diversitat, entre d'altres (Coll, 1984; Fernández-Río et al., 1998; Gavilán & Alario, 2010; Johnson & Johnson, 1997, 2009, 2014a; Johnson et al., 1999a; Lago et al., 2015; Ovejero, 1990, 1993; Pujolàs, 2009, 2012a, 2012b, 2015; Sharan & Shaulov, 1990; Torrego & Martínez Vírseda, 2015).

A nivell més individual, els experts coincideixen en afirmar que l'ús de l'AC augmenta l'interès per les matèries escolars, la motivació de l'alumnat i la seva predisposició a aprendre, millora la seva autoestima, el seu autoconcepte i nivell d'autoconeixement, i promou una millora del seu estat de salut mental general (Coll, 1984; Domingo, 2008; Gavilán & Alario, 2010; Johnson & Johnson, 1997, 2009, 2014a; Johnson et al., 1999a; Sharan & Shaulov, 1990; Slavin, 1992).

La figura 14, extreta dels treballs de Torrego & Martínez Vírseda (2015), sintetitza aquests i altres dels avantatges associats a l'ús de l'AC:



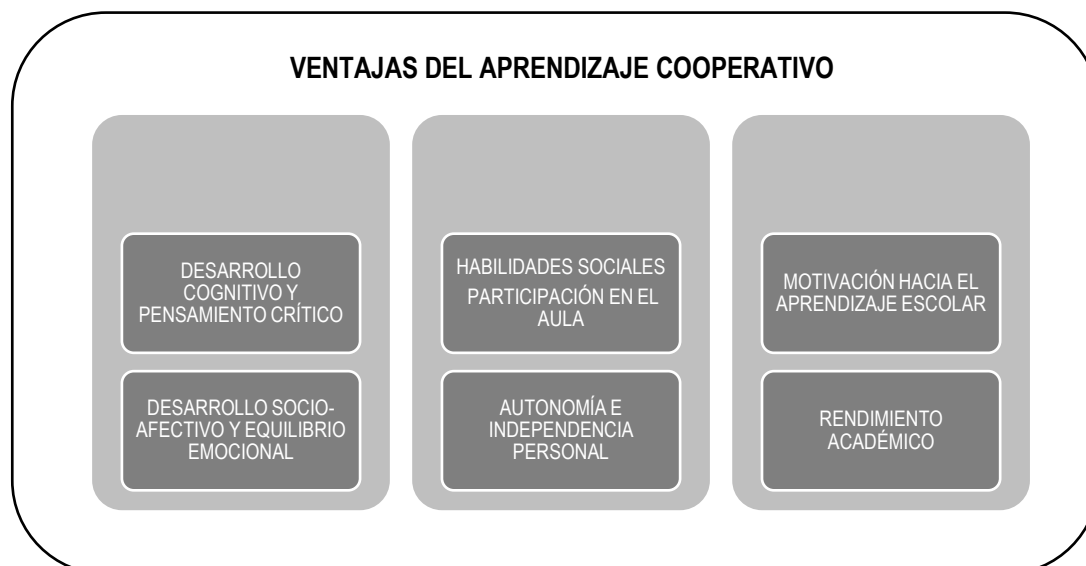


Figura 14. Avantatges de l'aprenentatge cooperatiu (extret de Torrego & Martínez Vírseda, 2015: 164)

El discurs sobre els resultats en el **rendiment acadèmic** és el que ha generat més controvèrsia. Una part significativa de la literatura defensa l'eficàcia de l'AC en referència a la millora i el rendiment de tipus més acadèmic (Gavilán, 2000, 2009; Gavilán & Alario, 2010; Johnson & Johnson, 2014a; Johnson et al., 1999a; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson & Skon, 1981; Pujolàs, 2015; Sharan & Shaulov, 1990; Slavin, 1990, 2015; Velázquez Callado, 2004, 2007, 2012a, entre d'altres), però tot i així encara avui dia no existeix un acord general en relació amb aquest tema (Slavin, 2014; Velázquez Callado, 2015).

Malgrat això, el que sí que hi ha és unanimitat a l'hora d'afirmar que l'ús de l'AC no afecta de manera negativa, ni tampoc disminueix, el rendiment acadèmic de l'alumnat en comparació amb els resultats que es poden obtenir a través d'una estructura competitiva o individualista de l'aprenentatge (Dunn & Wilson, 1991; Echeita, 2001; Slavin, 1983; Velázquez Callado, 2015). Slavin (1983) ja reafirmava aquesta idea fa més de 30 anys, afegint que si a la no disminució del rendiment se sumen els beneficis de l'AC a nivell social i actitudinal, llavors no existeix cap criteri de pes que desaconselli el seu ús a l'aula: "(...) as long as cooperative learning methods do not have negative effects on student achievement, their positive effects on social and attitudinal outcomes would justify their use" (Slavin, 1983: 431).

Johnson et al. (1981) també fa temps que prenen una posició ferma i duen a terme una metanàlisi en què revisen 122 treballs sobre els efectes de l'AC en el rendiment acadèmic (tots a centres educatius dels Estats Units). Entre les seves conclusions, els autors assenyalen que:

1. L'estructura cooperativa de l'aprenentatge es mostra superior a les estructures competitiva i individualista en termes de rendiment acadèmic, amb independència de l'edat de l'alumnat, l'etapa educativa i el contingut treballat (incloent l'EF).
2. La cooperació intragrupos amb competició intergrupos resulta superior, i per tant millor des del punt de vista de l'aprenentatge i el rendiment, que la competició de tipus interpersonal. Tenint en compte les

característiques del present estudi, aquest aspecte resulta especialment rellevant de cara a l'ús de l'AC en els continguts esportius.

També Gavilán (2000, 2009) coincideix en la idea de la cooperació entre l'alumnat com a element que afavoreix l'aprenentatge acadèmic i, en consonància amb les idees dels germans Johnson & Holubec (1999b) i de Sharan & Shaulov (1990), afirma que l'ús de l'AC promou no només el rendiment de l'alumnat, sinó que també afavoreix la seva motivació i predisposició envers l'aprenentatge. Tot plegat, com a conseqüència directa del compromís que cada component adquireix en relació amb si mateix i amb la resta de companys de grup.

La cooperación produce mayor rendimiento en todas las áreas, edades y niveles educativos que la competición o el aprendizaje individual. (...) lleva al alumnado a emplear más frecuentemente un mayor nivel de razonamiento que los otros tipos de aprendizaje, y a generar mayor número de ideas nuevas, desarrollando la creatividad y el pensamiento crítico. (...) produce un aumento de la retención a la largo plazo así como de la capacidad de transferir lo aprendido de unas situaciones a otras. (Gavilán, 2000: 144-145)

Els treballs conjunts de Gavilán amb Alario (2010) també consisteixen a fer una metanàlisi en què es recullen 185 estudis que comparen les estructures competitiva i cooperativa de l'aprenentatge, i 226 més que comparen aquesta última amb una estructura individualista. Els autors assenyalen que els resultats obtinguts permeten afirmar que el treball cooperatiu millora el rendiment individual de l'alumnat alhora que augmenta la productivitat grupal. Al mateix temps, el fet de treballar de manera cooperativa afavoreix el desenvolupament del pensament crític, la creativitat i la capacitat de raonament.

Els germans Johnson (2014a) han continuat treballant sobre aquest tema i, a partir de l'anàlisi d'un nombre cada cop més creixent d'estudis, continuen reafirmant-se en la seva idea sobre la superioritat de l'AC en termes de rendiment acadèmic quan es compara amb altres metodologies de caràcter competitiu o individualista:

Over 685 studies have been conducted over the past 195 years to give an answer to the question of how successful competitive, individualistic, and cooperative efforts are in promoting productivity and achievement (Johnson & Johnson, in press). The results are expressed in effect sizes that show the strength of the relationship between social interdependence and achievement. Working together to achieve a common goal produces higher achievement and greater productivity than does working competitively or individualistically. (Johnson & Johnson, 2014a: 843)

La **interacció entre l'alumnat** és un dels aspectes clau de l'AC i el seu objectiu principal és aprofitar aquest intercanvi per afavorir, no només el desenvolupament d'aspectes inter i intrapersonals, sinó també el rendiment i l'aprenentatge. Aquest tipus d'interacció, considerada tradicionalment com a un element molest, que perjudica el rendiment i que trenca amb el clima i disciplina d'aula (Mercer, 1997; Duran, 2016; Pujolàs, 2005; Torrego & Martínez, 2015), pren amb l'AC un paper clau des del moment en què se situa a l'alumnat com a protagonista principal del seu propi procés d'aprenentatge.

La interacció entre els aprenents ajuda a relativitzar la ràtio professorat-alumnat, promou l'aparició del conflicte cognitiu necessari per a la creació de nou coneixement, la relació d'aquest amb els coneixements previs i l'assoliment de cotes superiors d'aprenentatge (Coll, 1984; Echeita, 1995, 2001; Duran, 2001a, 2001b, 2007, 2016;

Duran & Miquel, 2003; Duran & Monereo, 2012; Gavilán, 2009; Gillies, 2014; Mercer, 1997; Pujolàs, 2011a, 2015; Slavin, 1992, 2015). Una interacció d'aquest tipus -en què prenen contacte coneixements, habilitats i interessos diferents- només s'aconsegueix a través d'una estructura cooperativa, una idea que s'ha enfortit a partir de l'adopció del paradigma constructivista en l'àmbit de l'ensenyament (Duran, 2001b).

La idea esencial es la necesidad de una confrontación entre puntos de vista moderadamente divergentes; la existencia de centraciones diferentes, a propósito de una misma situación o tarea, se traduce, gracias a la exigencia de una actividad grupal común, en un conflicto sociocognitivo que moviliza y fuerza las reestructuraciones intelectuales y, con ello, el progreso intelectual. (Coll, 1984: 126)

És important destacar, atès que també és una reticència envers l'AC, que la millora i l'aprenentatge assenyalats a línies anteriors són atribuïbles a tot tipus d'alumnat. Això inclou la distinció que s'acostuma a fer entre alumnat més o menys hàbil, ja que la tendència és pressuposar que els alumnes amb més dificultats per aprendre surten beneficiats del fet de treballar amb altres companys, però sense que hi hagi el mateix quòrum respecte a l'alumnat considerat més avantatjat. En relació amb aquest tema, autors com Kagan (1992) posen de manifest la seva contrarietat en comprovar que molts d'aquests dubtes provenen precisament del mateix àmbit educatiu, i apunta:

This question surprises me coming from teachers. As teachers, we know that in the process of teaching others we continually learn more about the topics we teach. As we tutor, even simple questions from the tutee make us look at our subject matter freshly. As we try to determine the easiest way to convey understanding of our topic. But then, somehow, we deny that deeper understanding to our students. We do not let them teach. When we look at our students, we forget own experience which shows us how much teaching is itself a great teacher. (Kagan, 1992: 1:2)

En aquest sentit, Duran (2017) afirma que aprendre per un mateix o aprendre per ensenyar a un altre posa en funcionament mecanismes i processos cognitius diferents, però que en ambdós casos s'extreuen aspectes positius de cara als aprenents:

Explicar a otros promueve los procesos cognitivos que nos permiten aprender, que activamos también en las auto-explicaciones o cuando aprendemos para nosotros mismos, pero añadiendo a otros. No solo aprendemos descubriendo lo que no sabemos, sino también porque quien recibe la explicación identifica lagunas e inconsistencias, y pide aclaraciones o confrontaciones desde puntos de vista diferentes o alternativos. Para resolver estas discrepancias, quien explica ha de buscar nueva información y construir conocimiento más profundo. (Duran, 2017:

També Pujolàs (2011a, 2012a, 2012b, 2015) parla de "tòpic a desfer" quan fa referència a la visió de l'AC com a metodologia majoritàriament centrada en la vessant socialitzadora i en la creença de les seves limitacions pel que fa al rendiment acadèmic. Especialment, en el cas de l'alumnat considerat més hàbil o amb més capacitat per aprendre:

Un tòpic que cal desfer a l'hora d'introduir a l'aula una estructura d'aprenentatge cooperatiu és que es tracta d'una metodologia molt útil per ensenyar i aprendre, tot practicant-los, continguts relacionats amb actituds i valors com la cooperació, la solidaritat, la companyonia..., però no tan útil per ensenyar i aprendre els continguts més acadèmics (...). Una altra idea no del tot correcta i força estesa entre el professorat és que l'aprenentatge cooperatiu beneficia l'alumnat que té més dificultats, però perjudica -o almenys no beneficia- l'alumnat amb més capacitat per aprendre.

Ni una cosa ni l'altra són correctes si tenim en compte els estudis que s'han fet sobre les diferents formes d'organitzar l'aprenentatge a l'aula, basades en la competitivitat, l'individualisme o la cooperació. (Pujolàs, 2015: 88)

En la mateixa línia es troben també els treballs de Carbonell (2015), Domingo (2008), Johnson & Johnson (1985), entre d'altres, que defensen que quan un individu explica allò que domina, que coneix en part, o que simplement se li dona bé, es genera un procés metacognitiu en què s'assoleixen cotes superiors d'aprenentatge. Un procés en què, a més a més, es promouen situacions en què qui explica un contingut o demostra una habilitat pren consciència també dels seus punts febles, llacunes o aspectes a millorar (Pujolàs, 2011a).

La investigación más reciente ha demostrado que se logran mejoras en distintos ámbitos: en la adquisición de conocimientos y en el rendimiento académico, tanto por parte del alumnado que presenta más dificultades como con el que presenta menos; en las relaciones y en las actitudes y valores que estas conllevan; en el respeto y la aceptación de la diferencia; (...). (Carbonell, 2015: 131)

Sembla força difícil pensar que una persona, o un sol alumne en aquest cas, pugui ser bo en tot allò que se li proposa i que, en conseqüència, sigui sempre millor que la resta de companys (Duran, 2001a; Duran & Monereo, 2012). Tot plegat, tenint en compte que a l'escola els objectius a assolir i les tasques a dur a terme estan plantejats des d'un punt de vista multidimensional (coneixements, destreses i actituds) i que a això cal sumar el treball i desenvolupament del conjunt de competències bàsiques proposades pel currículum escolar. Unes competències que, d'altra banda, tenen més sentit quan es vinculen a un treball cooperatiu en què es potenciï la interacció i l'ajuda mútua entre l'alumnat (Pujolàs, 2011a, 2012a, 2012c). Són exemples d'això la competència comunicativa, la competència social, la d'aprendre a aprendre o la d'iniciativa personal.

Por lo común, ser más capaz que otros compañeros irá variando en función de los contenidos, de los conocimientos previos, del interés por una materia u otra... Un alumno no es más capaz que los demás para todo y, en cualquier caso, incluso en las situaciones más extremas como, por ejemplo, un alumno que actúa como tutor de otro, éste tiene la oportunidad, a través del acto de enseñar, de dominar más profundamente los contenidos (aprender enseñando) y de desarrollar habilidades de liderazgo, autoestima y resolución de conflictos. (Duran & Monereo, 2012: 23)

Un altre dels temes controvertits en relació a l'AC és l'àmbit de l'**avaluació**. Aquest tipus de metodologia implica inevitablement una avaluació grupal, però tal i com s'ha vist abans, el fet d'utilitzar-la no eximeix de l'obligatorietat de fer l'avaluació individual de cada infant (Johnson et al., 1999a; Pujolàs, 1997). De fet, s'espera que els resultats de l'avaluació personal de cada alumne es vegin afavorits gràcies al treball grupal (Johnson & Johnson, 2014b; Echeita, 2012). "Como resultado de participar en un grupo cooperativo se debe esperar un «producto colectivo», pero cada alumno también debe progresar, mejorar su rendimiento, con relación a su punto de partida y a sus capacidades" (Echeita, 2012: 28).

Finalment, cal tenir present que **l'AC no és fàcil d'aplicar. Ni tampoc és ràpid** (Dunn & Wilson, 1991; Dyson, 2002; Dyson et al., 2010; Dyson & Rubin, 2003; Echeita, 2012; Fernández-Río, 2016, 2017; Johnson et al., 1999b; Prieto Navarro, 2011; Pujolàs, 1997, 2011a; Sharan & Sharan, 2004; Velázquez Callado, 2009, 2010). La seva estructura resulta complexa, sovint més complexa que no pas en el cas d'estructures competitives i individualistes, i cal tenir present que al principi poden sorgir dificultats que abans no hi eren (Dyson, 2001; Velázquez Callado,

2013b). En conseqüència, la introducció de l'AC requereix que el professorat no només no desisteixi en el seu ús, sinó que continuï fent-ho servir de manera regular en les seves classes (Casey, 2010; Echeita, 2012; Johnson et al., 1999a). “Nuestra recomendación, para la mayoría de las clases, es llegar a utilizarlo entre el 60 y el 80 por ciento del tiempo” (Johnson et al., 1999a: 10).

Mantenir-se ferm i tenir paciència seran dues de les qualitats que el professorat haurà d'explotar, especialment en els casos en què es comença a fer ús de l'AC. Això suposa deixar un marge de temps per poder familiaritzar-se amb la metodologia i adaptar-s'hi. La literatura acostuma a parlar d'un període d'adaptació aproximat de tres mesos, o el que en el context escolar seria l'equivalent a un trimestre acadèmic sencer. En el cas concret de l'EF, també s'ha posat de manifest la necessitat de sumar al període d'adaptació el temps que s'ha de destinar en les sessions a aspectes com ara la formació dels grups i els moments de processament grupal o autoavaluació. Tot plegat, des del punt de vista de qüestionar si aquesta inversió de temps no afecta i va en detriment del temps real de pràctica motriu. Com a contraargument a aquesta idea hi ha les opinions dels experts que assenyalen que el temps inicial que s'inverteix és temps que posteriorment es guanya amb escriure, tant des de la vessant motriu com des de la vessant social i personal (Casey, 2010; Domingo, 2008; Echeita, 2012; Velázquez Callado, 2012c).

Los profesores y profesoras que han experimentado el trabajo cooperativo no han regresado ya a sus clases expositivas; han descubierto que sus estudiantes aprenden más y mejor, que no abandonan las clases, que se interesan por la materia, que comparten con sus compañeros elementos que van más allá de las aulas. (...) Nuestra experiencia de años nos ha demostrado las ventajas académicas y a todos los niveles del trabajo cooperativo. Pruébenlo. (...) Quizás en dos o tres cursos tengan en sus manos la asignatura que han dado siempre pero que ya no reconocerán, porque en vez de explicarla a los estudiantes serán ellos los que la aprendan. (Domingo, 2008: 245-246)

La literatura no obvia ni tampoc amaga la complexitat i les exigències que implica l'ús de l'AC, sobretot al principi de voler-lo implementar. Però qui en sap assegura que paga la pena. Un cop més, una de les cites clàssiques de Johnson et al. (1999b) ajuden a donar resposta a aquesta qüestió alhora que tanquen aquest primer capítol:

Una de las cosas que nos han advertido muchos docentes experimentados en el empleo del aprendizaje cooperativo es: “¡No digan que es fácil!”. Sabemos que no lo es. Puede llevar años llegar a dominarlo. Y hay una fuerte presión sobre el docente para que enseñe como todos los demás (...). Nuestro consejo es empezar de a poco, (...). Implementar el aprendizaje cooperativo en el aula exige esfuerzo y disciplina. No es fácil. Pero vale la pena. Johnson, Johnson & Holubec (1999b: 144)

## **CAPÍTOL 2. La iniciació esportiva en l'àrea d'Educació Física de l'escola primària**

«Escribir sobre iniciación deportiva en los momentos actuales podría considerarse un atrevimiento cuando no una ingenuidad.»  
(Castejón-Oliva, 2015: 263)

Un cop abordat el tema de l'AC, aquest segon capítol se centra en l'altre eix vertebrador d'aquest estudi: els continguts d'IE de l'àrea d'EF. En primer lloc, es defineix el concepte d'IE i es fa una anàlisi de la seva presència dins del currículum escolar de l'etapa primària, de la funció de l'esport com a contingut educatiu i de les directrius curriculars que li són assignades. Tot seguit, s'identifiquen els principals models teòrics d'ensenyament i aprenentatge dels esports, fent un èmfasi especial en aquells originaris o afins al context educatiu, i que, en major o menor grau, presenten aspectes comuns amb l'AC.

### **2.1.- Els continguts d'iniciació esportiva dins del currículum d'educació primària: concepte i desenvolupament curricular**

#### **2.1.1.- La iniciació esportiva en el context escolar: un concepte singular**

Definir el **concepte d'IE** des d'un punt de vista educatiu no és, a priori, una tasca senzilla (Blázquez, 1999; Contreras, de la Torre & Velázquez Buendía, 2001; Romero, 2001). Tal i com s'anirà apuntat en aquest capítol, el context escolar té unes característiques especials que obliguen a considerar tota una sèrie de factors que condicionen la manera com s'introdueix l'esport en les sessions d'EF.

Tanmateix, la literatura ofereix un nombre apreciable d'aportacions al voltant de la noció d'IE. A continuació es fa una selecció d'aquestes reflexions seguint un criteri basat en l'estricta ordre cronològic.

De la Rica (1993) fa una definició d'IE centrada en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels elements tècnics i tàctics de l'esport, i el diferencia de la pràctica esportiva d'alt nivell. Així, l'autor defineix la IE com:

(...) el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido por un individuo, para la adquisición del conocimiento y la capacidad de ejecución práctica de un deporte, desde que toma contacto con él, hasta que es capaz de practicarlo con adecuación a su técnica, su táctica y su reglamento. Se excluye de esta fase el entrenamiento realizado para la obtención de un rendimiento de élite. (De la Rica, 1993: 762)

Blázquez (1986, 1999) també posa l'èmfasi en la presa de contacte entre aprenent i esport, però en lloc de fer-ne referència des del punt de vista d'un procés d'ensenyament i aprenentatge, ho fa des d'una perspectiva cronològica. Així, l'autor defineix la IE com "(...) un proceso cronológico en el transcurso del cual un sujeto toma contacto con nuevas experiencias regladas sobre una actividad físico deportiva" (Blázquez, 1999: 19).

Castejón-Oliva (1995) diferencia entre la finalitat de l'esport que es realitza fora de l'escola i la de l'esport que es fa en aquesta. L'autor destaca el caràcter introductor del procés d'IE i fa referència a la vessant lúdica i preesportiva que ha de caracteritzar les activitats d'aprenentatge. La IE seria, en aquest cas, "(...) aquellas

actividades que permiten que haya una introducción al deporte. Estas actividades podrán ser exclusivamente deportivas o fracciones del deporte o podrán ser actividades de juegos y predeportes que permitan conducir al deporte” (p.33).

Rosa & del Río (1999) posen el focus en el moment en què s'introdueixen els continguts d'IE. És a dir, els últims anys de l'etapa primària. En aquest sentit, els continguts d'IE farien una funció de passarel·la a l'EF de l'etapa d'educació secundària.

(...) la culminación y al mismo tiempo la prolongación de la educación física de los primeros grados. Es el aprendizaje motor de las habilidades tácticas (muy simples) y reglas básicas de los deportes más practicados en el medio, sin muchas exigencias técnicas. Una transición entre la educación física de la primera etapa de Educación General Básica (actual Educación Primaria) y la segunda (léase Educación Secundaria Obligatoria). (Rosa & del Río, 1999: 215)

Giménez Fuentes-Guerra (2001) reprèn la idea de la IE com a primer contacte dels infants amb l'esport, però, en la línia de Rosa & del Río, també fa referència a la IE de primària com a plataforma per a la formació esportiva més específica. En aquest cas, dintre i fora de l'àmbit escolar: “La iniciación deportiva va a suponer el primer contacto de nuestros alumnos con un/os determinado/s deporte/s. Por tanto, van a ser los cimientos, la base sobre la que vamos a “construir” la formación de los deportistas” (p. 172). L'autor afegeix que d'aquesta fase d'iniciació depenen, en gran part, el desenvolupament d'actituds i hàbits esportius futurs.

González Villora, García López, Contreras & Sánchez-Mora (2009) fan una reflexió al voltant del concepte d'IE i la seva evolució. Aquesta anàlisi duu als autors a proposar una definició d'IE més completa, que contempla els diferents factors que han anat apareixent de manera progressiva en l'àmbit d'estudi de la IE: la seva visió com a procés iniciàtic de caire preferiblement multiesportiu, que posa l'èmfasi no només en la part motriu sinó també en la part referent a la socialització dels practicants i l'adquisició d'hàbits i actituds positius. A més a més, també es destaca el paper de la metodologia que s'utilitza i la necessitat d'adaptar-la a les característiques del context i dels aprenents.

(...) proceso en el que el niño se va a iniciar a uno o varios deportes, recomendando la formación multideportiva a fin de que en el futuro el joven pueda elegir a partir de sus propios criterios (ejemplo: diversión, nivel de habilidad, socialización...) el deporte en el que se especializa, pero ya con una base integral más sólida en relación a su competencia motora. Así, los objetivos deben estar orientados a la comprensión de los principales elementos del juego, adquiriendo de forma progresiva hábitos de vida saludable, siempre atendiendo a sus necesidades formativas y adaptando la metodología didáctica a sus características. (González Villora, García López, Contreras & Sánchez-Mora, 2009: 19)

Finalment, Ruiz Omeñaca (2012), afirma que la IE es basa en: “(...) procesos a través de los cuales las personas toman contacto con un deporte, o con una plataforma común de actividades deportivas, con independencia de que la perspectiva sea educativa, mantenga una orientación lúdica o esté dirigida hacia el rendimiento” (p. 15).

Com es pot observar en aquest recull de definicions i idees, el concepte d'IE ha anat evolucionant i desenvolupant-se al llarg del temps. I ho ha fet de manera que ha passat de ser un procés gairebé enfocat en l'adquisició d'unes

habilitats o destreses esportives (el que inicialment seria el “què” de la qüestió), a considerar tot un conjunt més ampli de factors que també en formen part, d'aquest procés. Entre aquests factors destaquen, per exemple:

1. La importància de la metodologia utilitzada (el “com” s’ensenya i s’aprèn l’esport).
2. La necessitat d’adaptar la situació d’aprenentatge al col·lectiu que n’és destinatari (el “qui”). Tot plegat tenint en compte, entre d’altres, els aspectes relacionats amb la motricitat, la socialització i la motivació de l’alumnat.
3. El fet de dur la IE a un plànol més enllà de la “simple” adquisició d’uns coneixements esportius específics, relativitzar la idea de rendiment i fer de la IE una eina per aprendre i desenvolupar-se en altres àmbits de la vida de les persones. Per exemple, l’àmbit relacionat amb l’educació en valors o l’adquisició d’un estil de vida actiu i saludable (Giménez Fuentes-Guerra, 2001; González Villora et al., 2009).

Com es veurà al llarg d’aquest capítol, la consideració de tots aquests aspectes que la IE ha anat incorporant resulten prioritaris quan el procés d’iniciació als esports té lloc a l’escola, ja que les finalitats del context i les característiques, en aquest cas, dels aprenents, difereixen molt de l’esport que es pugui dur a terme fora de l’àmbit educatiu (Águila & Casimiro, 2000; Blázquez, 1986, 1999; Boisclair, 2006; Giménez, Abad & Robles, 2009; López-Ros & Pradas, 1998; Monjas, 2004; Ruiz Omeñaca, 2012; Ruiz Pérez, García Coll, Moreno-Murcia & Gutiérrez Sanmartín, 2011).

### **2.1.2.- Esport i currículum: referències a la iniciació esportiva en les competències, objectius, continguts i orientacions curriculars**

A Catalunya, el treball dels **continguts d’IE en l’EF** comença en els darrers cursos de l’etapa d’educació primària (6-12 anys). Dins del currículum escolar corresponent a aquest primer període de l’escolarització obligatòria, les referències específiques a la IE es troben dintre del cicle superior (cinquè i sisè curs, 10-12 anys), en l’últim bloc de continguts denominat “El joc” (figura 15)<sup>6</sup> <sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> A la part de la introducció es feia referència al fet que aquest estudi s’inicia i es dissenya en funció del Currículum d’educació primària de 2009 (Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s’estableix l’ordenació dels ensenyaments de l’educació primària), que aleshores era el decret curricular vigent. En el decurs de l’estudi hi ha un canvi curricular, i el decret actual correspon al Decret 119/2015, de 23 de juny, d’ordenació dels ensenyaments de l’educació primària, amb el nou Currículum d’educació primària de 2016. Tenint en compte que el disseny de la nostra recerca es fa en funció del currículum de 2009, hem considerat oportú mantenir les referències a aquest document curricular. Tot i així, les diferències entre ambdós currículums responen més aviat a una reestructuració en l’organització de les diferents àrees de coneixement basada en àmbits, dimensions i competències. Pel contrari, els aspectes relatius als continguts que s’hi treballen i a les orientacions metodològiques dirigides al professorat no només no han canviat, sinó que reforcen encara més la temàtica d’aquest estudi.

<sup>7</sup> En el nou Currículum d’educació primària (2016), dins l’àmbit de l’Educació Física, els continguts relatius al treball de la IE es trobarien en la Dimensió Joc motor i temps de lleure: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/prim-educacio-fisica.pdf>



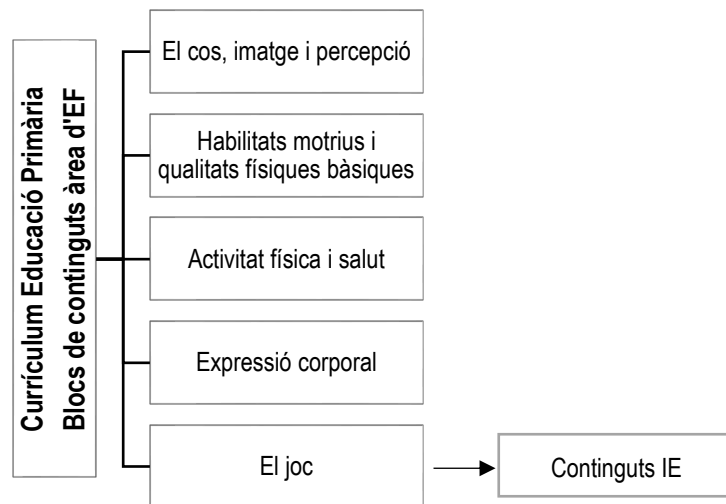


Figura 15. Organització dels continguts de l'àrea d'Educació Física de l'etapa primària: situació dels continguts d'iniciació esportiva (*Currículum educació primària*, 2009).

L'entrada en vigor de la *Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), atorga al currículum escolar un caràcter marcadament competencial. En el cas de l'educació primària, s'estableix un total de vuit **competències bàsiques**<sup>8</sup> al voltant de les quals gira tot el procés educatiu. Aquestes competències són les següents (*Currículum educació primària*, 2009):

1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual.
2. Competència artística i cultural.
3. Tractament de la informació i competència digital.
4. Competència matemàtica.
5. Competència d'aprendre a aprendre.
6. Competència d'autonomia i iniciativa personal.
7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.
8. Competència social i ciutadana.

L'OCDE (2002), a partir del projecte DeSeCo (*Definició i Selecció de Competències*), defineix el concepte de competència com: "(...) the ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both cognitive and non-cognitive dimensions" (p.8).

Per la seva part, el currículum català defineix la idea de competència com aquella que "(...) se sustenta en els diferents tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) i està relacionada amb la capacitat

<sup>8</sup> Les diferències entre aquestes vuit competències bàsiques del Currículum de primària del 2009 (Decret 142/2007) i les competències del Currículum del 2016 (Decret 119/2015) tampoc no són significatives. Així, aquest últim decret proposa les competències: (1) Competència comunicativa lingüística i audiovisual, (2) Competència matemàtica, (3) Competències en el coneixement i la interacció amb el món físic, (4) Competència artística i cultural, (5) Competència digital, (6) Competència social i ciutadana, (7) Competència d'aprendre a aprendre, i (8) Competència d'autonomia, iniciativa personal i emprenedoria.

d'activar-los o mobilitzar-los per fer front a situacions diverses i actuar-hi de forma eficaç" (*Currículum educació primària*, 2009: 6)<sup>9</sup>.

Les competències bàsiques tenen caràcter transversal i són responsabilitat de totes les àrees de coneixement. Això inclou l'EF que, malgrat la controvèrsia per la inexistència d'una competència bàsica motriu, té un paper destacat en el treball i desenvolupament de les competències proposades pel currículum (Blázquez & Sebastiani, 2010; Braz & Coral, 2016; Contreras & Cuevas, 2011; Figueras, Capllonch, Blázquez & Monzonís, 2016; Lleixà, 2007; Ruiz Omeñaca, 2012; Sebastiani, Blázquez & Barrachina, 2010).

Pel que fa als continguts d'IE, Ruiz Omeñaca (2012) analitza de manera detallada el paper i potencialitat de l'esport dins de l'enfocament competencial del currículum. L'autor destaca un ventall notable de possibilitats a l'hora de treballar les competències bàsiques a través de l'esport. La taula 5 fa un recull d'algunes de les seves propostes:

Taula 5. Els continguts esportius i el treball de les competències bàsiques de primària (basat en Ruiz Omeñaca, 2012)

Competència bàsica	Continguts esportius que col·laboren en el seu desenvolupament
Competència comunicativa lingüística i audiovisual	-Lectures, recopilació d'informació i ús de vocabulari específic relacionats amb els continguts esportius. -Adequació lingüística oral i escrita, així com desenvolupament de la capacitat d'argumentació, dintre del context de les situacions esportives proposades a classe.
Competència artística i cultural	-Apreciació i valoració de l'esport com a fenomen cultural. -Coneixement i pràctica d'esports vinculats al context propi. -Identificació i apreciació del component estètic de l'esport. -Desenvolupament de la creativitat en l'acció esportiva.
Tractament de la informació i competència digital	-Cerca, selecció, recollida i processament de dades relacionades amb l'activitat esportiva a través de diferents fonts d'informació. -Desenvolupament de l'esperit crític envers la informació trobada.
Competència matemàtica	-Apreciació, mesura i control de distàncies, temps, trajectòries, recomptes, etc., i experimentació a través de l'activitat perceptiu-motriu.
Competència per aprendre a aprendre	-Promoció de l'autoconeixement com a element que serveixi a l'alumnat de punt de partida en el seu propi procés d'aprenentatge esportiu. -Desenvolupament d'accions i patrons motrius susceptibles de ser transferits a d'altres contextos o situacions pràctiques.
Autonomia i iniciativa personal	-Presa de decisions en l'esport. -Desenvolupament de l'autonomia pel que fa a la gestió de la pròpia pràctica, així com en l'organització de l'activitat esportiva.
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	-Coneixement, pràctica i valoració de l'activitat física i esportiva. -Desenvolupament d'hàbits i conductes de consum responsable i ètic pel que fa a l'activitat esportiva i els productes i materials relacionats amb aquesta.

<sup>9</sup> Segons el nou Currículum d'educació primària (2016): "S'entén per competència bàsica la capacitat d'una persona de resoldre problemes reals en contextos diversos integrant coneixements, habilitats pràctiques, actituds i altres components socials i de comportament que es mobilitzen conjuntament per assolir una acció eficaç i satisfactòria." (p. 14)

Competència social i ciutadana	-Desenvolupament d'habilitats individuals i socials positives envers les normes, els materials i les instal·lacions, i envers les persones que participen de l'activitat esportiva, amb independència de les seves característiques personals (nivell de coneixements, grau de competència motriu, qüestions de gènere, d'ètnia, o de presència de diversitat funcional, etc.). -Desenvolupament de la capacitat d'expressar emocions i sentiments de manera positiva dintre del context de les activitats esportives. -Desenvolupament d'actituds i conductes de respecte i de fair-play, així com de la capacitat de gestionar els conflictes de manera constructiva.
--------------------------------	---

Cal afegir que el desenvolupament de les competències bàsiques requereix d'un treball coordinat per part de tot el professorat, del convenciment i intencionalitat particular de cada docent, així com de l'ús d'una metodologia educativa que sigui adequada (Braz & Coral, 2016; Sebastiani et al., 2010). En el cas de l'EF, això pren una rellevància especial a l'hora de trencar amb la visió tradicional i estereotipada de l'especialista aïllat al seu gimnàs i aliè a la dinàmica de la resta del centre.

Desde este enfoque, la función del docente no se limita a enseñar su materia, sino que, junto con el resto del profesorado, es responsable de que los alumnos alcancen las competencias básicas y/o transversales (por ejemplo, aprender a aprender y a pensar, aprender a comunicar, aprender a convivir, etc.) y aprendan aquellos contenidos (sobre todo actitudinales y procedimentales) comunes a distintas áreas. (Sebastiani, Blázquez & Barrachina, 2010: 52)

Després de les competències bàsiques, l'aspecte següent a considerar dins del currículum són els **objectius generals de l'educació primària**. En aquest cas, el currículum estableix un total de 14 objectius a assolir al llarg de l'etapa 6-12, dels quals n'hi ha un de relacionat directament amb l'àrea d'EF. Es tracta de l'objectiu I, que, a més a més, fa referència específica al concepte d'esport: "1. Valorar la importància de la higiene i de la salut, acceptar el propi cos i el dels altres, respectar les diferències i utilitzar l'educació física i l'esport per afavorir el desenvolupament personal i social" (*Currículum educació primària*, 2009: 13)<sup>10</sup>.

Pel que fa referència específica a l'**àrea d'EF**, el currículum demana que l'escola faciliti a l'alumnat les eines necessàries per integrar l'activitat física a la seva vida quotidiana, alhora que estableix un conjunt de competències pròpies de l'àrea relacionades amb el desenvolupament personal de l'alumnat, la pràctica regular i continuada d'hàbits saludables, l'ús del cos i el moviment com a vies d'expressió i comunicació, i el treball i adquisició d'actituds i valors relacionats i transferibles a l'activitat física i l'esport, entre els quals destaquen "el respecte, l'acceptació o la cooperació" (*Currículum educació primària*, 2009: 117).

Aquestes idees es veuen reflectides en els **objectius específics de l'EF**<sup>11</sup>, entre els quals torna a aparèixer la idea de cooperació per fer referència a l'assoliment d'objectius comuns i la importància de crear lligams en els contextos de pràctica de l'activitat física: "9. Participar en activitats físiques compartint projectes, establint relacions

<sup>10</sup> En el cas del Currículum d'educació primària del 2016, aquest objectiu és: "n) Valorar la importància de la higiene i de la salut, acceptar el propi cos i el dels altres, respectar les diferències i utilitzar l'educació física per afavorir el desenvolupament personal i social" (p. 12)

<sup>11</sup> En el nou currículum aquests objectius passen a ser un conjunt de vuit competències, repartides en quatre grans dimensions (abans blocs de continguts). A la majoria de les competències, incloses les relacionades amb el joc col·lectiu i la IE, hi ha un apartat de continguts referents a la cooperació i el respecte, que fins i tot inclouen referències als elements essencials de l'aprenentatge cooperatiu (per exemple, interdependència positiva, responsabilitat individual i de grup, interacció estimuladora i habilitats socials interpersonals).

de cooperació per assolir objectius comuns sense discriminacions, per mitjà de la participació solidària, tolerant, responsable i respectuosa i resolent els conflictes mitjançant el diàleg” (*Currículum educació primària*, 2009: 119).

Dins dels **continguts de l’EF**, la referència més directa a l’esport és la que estableix i prescriu en el cicle superior la “pràctica d’habilitats bàsiques d’iniciació esportiva en situacions de joc” (*Currículum educació primària*, 2009: 125). Dins del mateix bloc hi ha altres continguts que també hi tenen a veure, i que estan directament relacionats amb l’aprenentatge dels esports. Per exemple, l’ús d’estratègies d’oposició, el coneixement i compliment de normes i reglaments o la promoció del joc net, entre d’altres<sup>12</sup>.

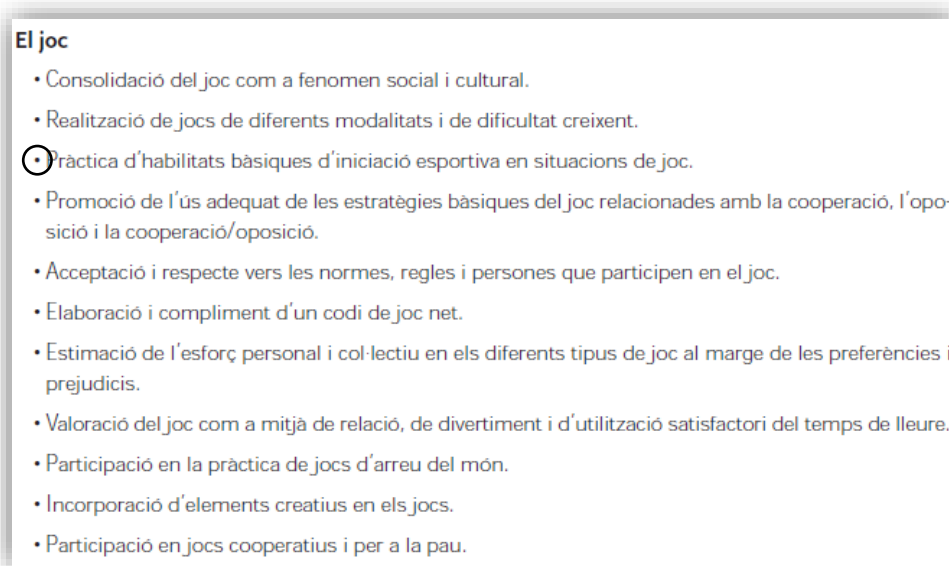


Figura 16. Bloc de continguts El joc. Cicle superior d’educació primària (extret de *Currículum educació primària*, 2009: 125)

Tot i tenir en compte la globalitat i la interrelació dels continguts de l’EF a primària, el cert és que les referències específiques a la IE es limiten bàsicament a aquest punt del currículum. Es prescriu la pràctica d’estratègies i habilitats bàsiques d’IE, sense especificar-ne quines, sota demanda de fer-ho a través de situacions de joc que promoguin relacions d’oposició i de cooperació/oposició<sup>13</sup>, entre d’altres. Tot això en un context en què s’incentivi un clima de respecte vers les normes i les persones que participen del joc, així com el desenvolupament d’actituds positives i la creació d’hàbits saludables a partir de la pràctica esportiva. En conseqüència, es pot considerar que el paper i el desplegament curricular de la IE a primària esdevé subtil i ambigu, perpetuant-se així la mateixa situació observada per alguns autors en referència a versions curriculars anteriors (Castejón-Oliva & López-Ros, 1997).

<sup>12</sup> En el nou currículum, la nova versió d’aquests continguts estarien inclosos en les dues competències que formen part de la Dimensió joc motor i temps de lleure: “Competència 7. Participar en el joc col·lectiu de manera activa mostrant-se respectuós amb les normes i els companys” i “Competència 8. Practicar activitat física vinculada a l’entorn com una forma d’ocupació del temps de lleure.”

<sup>13</sup> En aquest punt resulta interessant apuntar la controvèrsia existent al voltant del concepte “cooperació/oposició”: mentre que part de la literatura l’accepta i el currículum de primària (2009) el recull com a tal, una altra part de la literatura apunta a la incoherència del fet que dos conceptes antagònics es presentin de manera simultània. Per aquest motiu, els defensors d’aquesta segona postura acostumen a fer servir el concepte de “col·laboració/oposició”.

Aquesta ambigüitat resulta encara més evident quan es fa una lectura dels **criteris d'avaluació** del cicle superior. I és que tot i que l'esport apareix entre els objectius generals d'etapa, i que la IE és un contingut de l'EF a treballar, no hi ha cap criteri d'avaluació corresponent ni que faci cap referència al respecte.

El currículum no prescriu cap metodologia a seguir en el procés d'ensenyament i aprenentatge, però sí que ofereix un conjunt d'**orientacions metodològiques** generals que posen l'èmfasi en la idea de construir coneixement a través d'activitats individuals i grupals, incloent-hi les cooperatives, que ajudin a promoure el desenvolupament integral de l'alumnat (*Curriculum educació primària*, 2009)<sup>14</sup>.

Això implica deixar bona part de la metodologia en mans del professorat. A la seva elecció i en funció de la seva filosofia educativa en general, i en aquest cas del concepte d'esport que tingui en particular. Per aquest motiu, experts en EF i en la IE de l'àmbit escolar insisteixen en considerar al professorat i la seva metodologia com a factors clau i de major influència dins del procés d'ensenyament i aprenentatge dels esports (Castejón-Oliva et al., 2002; González, Cecchini, Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2007; Lleixà, 2003; Monjas, 2006; Ruiz Pérez et al., 2011; Seirul-lo, 1999; Valero, 2005). "En definitiva, el modelo que utilice el educador será la clave para conseguir que la iniciación deportiva responda a nuestras intencionalidades educativas. Por ello hablamos de la metodología como factor clave para llevar la iniciación deportiva a la escuela" (Monjas, 2006: 34).

A banda de les orientacions curriculars i de les preferències personals del professorat, l'elecció de la metodologia i el plantejament que es faci de l'esport haurien d'estar condicionats a les característiques del context i dels practicants. L'apartat que ve a continuació fa referència específica a aquest tema.

## **2.2.- Aspectes a considerar en el treball dels continguts d'iniciació esportiva en l'Educació Física, o la importància de contextualitzar l'acció**

A l'hora d'introduir i treballar l'esport en les sessions d'EF, és important tenir en compte una sèrie d'aspectes que, en major o menor mesura, condicionen la intervenció docent i les característiques del procés. Aquest estudi ha considerat oportú fer referència a quatre aspectes clau (figura 17):

1. El lloc on es duu a terme l'acció: l'escola, la seva identitat i la seva funció.
2. Qui duu a terme l'acció: el professorat d'EF, el seu rol, la seva filosofia educativa i el seu concepte d'esport.
3. Qui n'és el destinatari, de l'acció: l'alumnat, les seves característiques i necessitats.
4. L'esport en si mateix: les seves característiques i funcions a l'escola.

---

<sup>14</sup> El nou currículum tampoc no prescriu cap metodologia sinó que continua fent orientacions al respecte. Tot i així, aquest nou decret curricular emfatitza molt més la idea de l'aprenentatge cooperatiu, i ho fa de manera molt significativa en l'àrea d'Educació Física, tant a primària com a secundària.

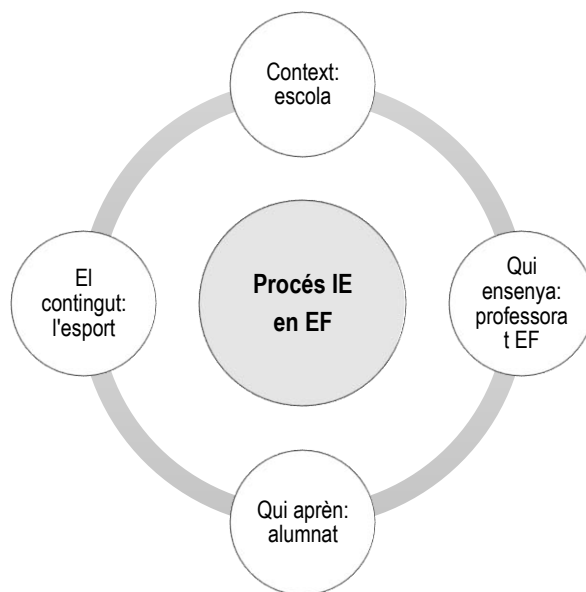


Figura 17. Factors condicionants del procés d'ensenyament i aprenentatge dels continguts d'iniciació esportiva en l'Educació Física a primària

### 2.2.1.- L'escola com a espai per garantir la pràctica esportiva de tothom

Pel que fa a l'escola, un dels primers aspectes a tenir present és la manera com s'introdueix i s'acull un contingut amb una projecció exterior de l'abast que té l'esport. Aquest és un aspecte, amb els seus pros i contres, que pren una rellevància especial si tenim en compte que, tret d'algunes excepcions, l'àmbit esportiu i l'àmbit escolar poden arribar a diferir considerablement en la seva filosofia i en els seus objectius (Blázquez, 1986, 1999; Castejón-Oliva, 2008; Contreras et al., 2001; Devís, 2004; Hernández Álvarez, 2005; Lagardera, 1999; Olivera, 2001; Ruiz Omeñaca, 2012; Sáenz-López, 2005; Vázquez, 1989).

Aquestes diferències obliguen a fer passar l'esport per un filtre pedagògic perquè pugui donar resposta i sigui coherent amb les finalitats educatives de l'escola (Olivera, 2001). Una escola que hores d'ara es defineix, entre d'altres, com a plural i inclusiva (Pujolàs, 2015; Velázquez Callado, 2012c) i que, en conseqüència, ha de facilitar l'accés a la pràctica esportiva de tothom (Currículum educació primària, 2009).

Per tal que l'esport sigui una pràctica educativa ha d'ajustar-se a les exigències de la població escolar en els diversos nivells del sistema educatiu, i no pas a l'inrevés, com s'esdevé sovint. Els indubtables valors educatius de l'esport no poden ésser transferits automàticament als alumnes, si no és passats pel sedàs de certes condicions pedagògiques i didàctiques. (Olivera, 2001: 3)

La presència de l'esport a l'escola i la seva idoneïtat com a contingut educatiu han estat objecte d'innombrables discussions i arguments tant a favor com en contra. Aquesta recerca no aprofundirà més en aquest dilema, però comparteix la postura favorable al fet de treballar l'esport dins del context escolar sempre que aquest sigui utilitzat amb una clara intencionalitat educativa. No resulta aconsellable promoure allò que Sánchez Bañuelos (1999) descriu com una "escuela burbuja que quizás no traumatiza pero que de la que poco se saca en definitiva" (p.91) pel fet d'obviar un aspecte com l'esport que, tard o d'hora, i d'una manera o una altra, formarà part de la vida de

l'alumnat. De fet, cal tenir present la importància dels aprenentatges funcionals, útils i transferibles a la vida social dels alumnes i l'esport és una de les ofertes de pràctica d'activitat física i esportiva majoritàries fora del context escolar.

La realidad no puede ser ignorada, la escuela no puede desvincularse ni desvincular al niño de la sociedad que le rodea y que conforma su entorno natural, éste es un lujo que no debemos ni podemos permitirnos, si lo hacemos nos quedaremos tan obsoletos como nuestro viejo y querido "profesor de gimnasia". (Sánchez Bañuelos, 1999: 90)

L'esport és un fenomen social i cultural innegable (Águila & Casimiro, 2000; Castejón-Oliva, 2008, 2015; Castejón-Oliva & López-Ros, 1997, 2002; Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2008; González et al., 2007; Lagardera, 1999; López-Ros & Pradas, 1998; Olivera, 2001; Ruiz Omeñaca, 2012; Sáenz-López, 2005), i l'escola representa un dels principals agents socialitzadors en el desenvolupament dels individus. En aquest sentit, l'escola té la possibilitat de potenciar els aspectes positius de l'esport, de contrarestar-ne i educar en els negatius. És la visió de l'esport com a element neutre, despulat de valors i contravalors i depenent directe de l'ús que se li vulgui donar (Castejón-Oliva, 2004; Castejón-Oliva & López-Ros, 2002; Cruz, Boixadós, Torregrosa & Mimbrero, 1996; Ruiz Omeñaca, 2012; Sáenz-López, 2005; Turró, 2011).

Si queremos que sea fuente de conflictos, lo será. Si queremos que enfatice la cooperación, lo hará. Sin embargo, cuando el deporte está en la escuela, no está en una burbuja, no está aislado, está tan contaminado como lo pueda estar la informática, la historia, la religión o la física. Pero en todos estos casos, son los que enseñan los que proponen cómo se puede desarrollar, y qué es lo que se desea (...). Podríamos decir que en todos estos casos, el deporte actúa como vehículo, pero las personas ponen las intenciones. (Castejón-Oliva, 2004: document en línia)

### **2.2.2.- El professorat d'Educació Física i la seva intervenció educativa**

El filtre pedagògic mencionat en el punt anterior té el seu màxim exponent a mans del professorat d'EF. Si abans es feia referència a l'acció de traspasar l'esport de l'àmbit esportiu a l'àmbit escolar, en aquest cas esdevindria un "traspàs de testimoni" de mans d'un perfil de tècnic o entrenador a mans d'un perfil de mestre o professor. Aquesta idea no pretén ignorar l'existència de casos de bones pràctiques dins l'àmbit esportiu ni d'entrenadors amb un clar perfil educatiu, però en el context escolar és necessari (si no obligatori) fer un plantejament diferent de la intervenció a dur a terme i dels objectius que es pretenen assolir. Així, el professorat d'EF ha de regir-se per uns principis prioritàriament educatius i prioritzar l'aspecte formatiu per sobre del rendiment esportiu.

(...) [el professorat d'EF està] más interesado por la formación de sus alumnos que por el rendimiento que obtengan, concibe este proceso con una visión genérica y polivalente; guiado fundamentalmente por principios psicopedagógicos, está más preocupado por estimular al niño y proporcionarle unas bases que le permitan, con posterioridad, situarle en las mejores condiciones para cualquier aprendizaje, que por la eficacia concreta en alguna práctica y su posterior orientación hacia la competición. (Blázquez, 1999: 20-21)

Més enllà de perfils professionals, l'aspecte que més pot condicionar l'ús que es faci de l'esport en les sessions d'EF és la intervenció docent en si mateixa. Especialment pel que fa a la metodologia emprada, als conceptes i les idees que es tinguin al voltant de l'educació, l'aprenentatge i l'esport, així com ara el rol i l'actitud adoptats pel

professorat durant les sessions (Águila & Casimiro, 2000; Castejón-Oliva & López-Ros, 2002; Contreras et al., 2001; Giménez et al., 2009; Lagardera, 1999; López-Ros, 2010; Ruiz Pérez et al., 2011).

Plantejar l'esport des d'un punt de vista pedagògic exigeix d'una pràctica professional reflexiva per part del professorat (Ruiz Omeñaca, 2012), el resultat de la qual s'ha de veure reflectit en la seva actuació i en la seva programació (Castejón-Oliva & López-Ros, 1997).

(...) será el profesor, su programación, la que permita que puedan presentarse los cambios necesarios para que la práctica deportiva llegue a todos, y todos puedan demostrar sus conocimientos, sus habilidades y sus actitudes en el deporte. (Castejón-Oliva & López-Ros, 1997: 138)

Una altra idea clau és la que fa referència al professorat com a mediador entre l'alumnat i el contingut a aprendre. Aquesta idea de l'àmbit de la pedagogia general s'ha aplicat en el context específic de l'EF i l'esport: autors com López-Ros (2003, 2010) descriuen l'ensenyament i aprenentatge dels esports a partir d'un procés de construcció conjunta del coneixement i dins d'un context d'interacció continua entre professorat, alumnat i contingut a treballar. En aquesta construcció conjunta pren una rellevància especial el concepte d'ajuda (López-Ros, 2010). Aquesta ajuda pot provenir tant del professorat com dels iguals i converteix l'aula en un "espacio social compartido" (López-Ros, 2010: 54) en què es dona un entramat o sistema d'interaccions que afavoreix la creació de coneixement i d'aprenentatges nous.

Aquest procés de mediació s'organitza a partir d'un rol docent basat en el paper de guia i facilitador, que estableix els mecanismes d'ajuda que considera més adequats a cada situació, i que accedeix a cedir i traspasar part de la responsabilitat a l'alumnat de manera progressiva i controlada (López-Ros, 2010; López-Ros & Pradas, 1998). Això condueix a la idea de l'àmbit de la didàctica general anomenada "triangle didàctic" o "triangle interactiu" (figura 18) però aplicada, en aquest cas, al procés d'ensenyament i aprenentatge dels continguts d'IE (López-Ros, 2003):



Figura 18. Triangle didàctic o interactiu (extret de López-Ros, 2003: 114, basat en Coll, 1996, 1997, i Vila, 1997)

Els vincles entre la filosofia de l'aprenentatge cooperatiu i els principis de la pedagogia esportiva més actual són prou significatius. La importància de la pràctica docent reflexiva, el rol docent de guia i facilitador, la cessió progressiva de la responsabilitat a l'alumnat i la creació de contextos compartits d'aprenentatge són alguns dels aspectes comuns que comparteixen. En apartats següents d'aquests capítol i en el capítol tres d'aquest treball es torna a fer menció a aquesta qüestió.



### **2.2.3.- L'alumnat com a centre de l'acció**

L'alumnat és l'eix vertebrador que condiciona tot el procés d'ensenyament i aprenentatge i marca el tipus d'intervenció que fa el professorat (Blázquez, 1986, 1999; Boisclair, 2006; Castejón-Oliva, 2015; Castejón-Oliva & López-Ros, 1997, 2000, 2002; López-Ros & Pradas, 1997; Ruiz Omeñaca, 2012; Ruiz Pérez et al., 2011).

(...) la introducción del deporte no se puede hacer de cualquier manera, sino que requiere una manipulación por parte del profesorado, para que repercuta acertadamente en las necesidades y posibilidades de los alumnos y alumnas. [...] Estos cambios no se deben realizar porque el deporte sea importante, sino porque el verdaderamente importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumnado. (Castejón Oliva & López Ros, 1997: 140-141)

Aquesta idea de situar l'alumnat al centre de l'acció remet a les aportacions de Seybold (1974) sobre la importància de la individualització en l'EF, atenent a aspectes com ara el ritme individual de cada infant, el seu desenvolupament i grau de maduresa motriu, el seu rendiment, els seus interessos, així com també els efectes d'aquestes individualitats de cara al rendiment grupal.

De la mateixa manera que a línies anteriors es diferenciava entre el perfil d'entrenador i el perfil docent, a les classes d'EF el rol d'esportista està "representat" per un grup d'infants que es caracteritzen, principalment, per la seva diversitat: diversitat d'experiències i coneixements previs que donen peu a diversitat d'habilitats i nivell motriu, diversitat de característiques i necessitats personals, entre d'altres. Així doncs, el més habitual quan es treballa la IE en el context escolar és que es parteixi d'una situació en què no hi ha una homogeneïtzació pel que fa a les habilitats esportives, ni al rendiment, ni tan sols pel que fa a aspectes tan importants per a l'aprenentatge com són, per exemple, l'autoconcepte, la percepció de competència motriu o la motivació envers el contingut que es treballa.

El canvi de rol docent abans esmentat implica un canvi en la concepció del rol de l'aprenent. Les corrents educatives actuals i la literatura sobre IE afí al models alternatius d'ensenyament dels esports coincideixen en defensar un paper actiu de l'alumnat, que gràcies a la guia docent esdevindria constructor del seu propi coneixement (López-Ros & Pradas, 1998). Aquesta idea de canvi de rols, que també es defensada en la metodologia de l'AC, és descrita des de l'àmbit de la IE per Castejón-Oliva (2015) com un procés de canvi en les "relacions de poder" dintre dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

### **2.2.4.- L'esport i la seva adaptació al context escolar**

Pensar que l'esport que s'ha de fer a l'escola és el mateix que s'acostuma a fer fora d'aquesta resulta una idea tan equivocada com pedagògicament inadequada (Blázquez, 1999; Castejón-Oliva, 2010, 2015; Castejón-Oliva & López-Ros, 1997, 2002; Contreras et al., 2001; Hernández Álvarez, 2005; Personne, 2005; Posada, 2000; Torreadella-Flix, 2012).

Tot i així, els inicis de la pedagogia esportiva s'han basat en la filosofia dels models tradicionals ("el niño al servicio del movimiento", Blázquez, 1986: 13), malgrat la manca de resultats d'aprenentatge satisfactoris i, segurament,

també d'experiències per part d'un sector de l'alumnat (Velázquez Buendía & Hernández Álvarez, 2010). Aquest arrelament als models tècnics ha estat àmpliament criticat, apuntant fins i tot a una situació "d'involució didàctica" (Arumí-Prat, 2015: 82) dels continguts d'IE. Tanmateix, els estudis sobre el tema no han desistit de la idea de fugir d'aquesta "herència passiva" dels models tradicionals (Castejón-Oliva, 2010: 32), i han posat de manifest reiteradament la necessitat de promoure un model d'esport escolar regit pels principis educatius, més democràtic i participatiu, allunyat de l'excés de tècnica i de la idea de rendiment, que prioritzi el procés per sobre del resultat, de caràcter inclusiu i no discriminatori, i amb una capacitat de flexibilització segons les característiques dels aprenents que inclogui l'adaptació no només d'espais i materials sinó també de regles i normes (Águila & Casimiro, 2000; Blázquez, 1986, 1999, 2010; Castejón-Oliva, 2008, 2015; Castejón-Oliva & López-Ros, 1997, 2002; Devís, 1992, 2004; Fernández-Río, 2006; González et al., 2007; Lleixà, 2003; López-Ros & Pradas, 1998; Méndez-Giménez, 2005; Monjas, 2004, 2006; Ruiz Omeñaca, 2012; Ruiz Pérez et al., 2011; Velázquez Buendía, 2004; Velázquez Buendía & Hernández Álvarez, 2010).

(...) aplicar un modelo adulto de enseñanza-aprendizaje de los deportes a los escolares es, cuando menos, un grave error que está presente en muchas escuelas. En la inteligencia y en las manos del profesorado se encuentra la posibilidad de cambiar las reglas, adaptar espacios de juego a las posibilidades de los escolares, y establecer unas condiciones de práctica que hagan que la experiencia deportiva sea fuente de enriquecimiento personal, y que sus efectos vayan más allá de los límites de la pista deportiva (...). (Ruiz Pérez, García Coll, Moreno-Murcia & Gutiérrez Sanmartín, 2011: 22)

Un altre aspecte característic de l'esport que es fa en l'EF és la seva doble vessant, ja que en aquest cas esdevé un contingut a aprendre i alhora un mitjà formatiu (Blázquez, 1999; Castejón-Oliva, 2015; Castejón-Oliva & López-Ros, 2002; Sánchez Bañuelos, 1999). Així, l'esport és un objectiu i un contingut més de l'EF que s'ha d'assolir i aprendre però al mateix temps representa un instrument a disposició del professorat. Un instrument a través del qual es poden transmetre, ensenyar i aprendre tot un seguit de coneixements, habilitats i actituds no només sobre l'esport, sinó també en referència a d'altres temes i continguts i al desenvolupament de les competències bàsiques, en la línia del treball interdisciplinar que caracteritza els plantejaments educatius actuals (Ruiz Pérez et al., 2011). "El deporte que se enseña en las escuelas y que aprenden los escolares puede ser una fuente inestimable de aprendizajes procedimentales, declarativos, estratégicos, metacognitivos, sociales y emocionales. Es un escenario único que difícilmente se puede encontrar en otras materias" (Ruiz Pérez et al., 2011: 25).

Aquesta idea d'IE implica portar-la més enllà d'una primera presa de contacte amb l'esport, treure-li protagonisme a la part rigorosament tècnica i fer-lo servir com a mitjà per al desenvolupament d'hàbits i actituds positius i diversos (Blázquez, 1999). A tal efecte, Hernández Álvarez (2005) distingeix entre una "perspectiva tècnica" de l'esport i una que planteja una "socialització crítica" a través d'aquest. Per la seva part, Devís (1992) proposa superar una IE centrada en la simple adquisició d'unes habilitats esportives concretes per poder passar així de l'acció d'ensinistrar a la d'educar. Dins de l'àmbit extraescolar, Trepal (1999) apunta a la necessitat de treballar certes actituds a través de la IE, totes elles aplicables a l'EF (i algunes en consonància amb els principis i la filosofia de l'AC). L'autor apunta a actituds de convivència, habilitats de comunicació social, el fet de valorar la participació dels altres per sobre del resultat, la cerca de l'assoliment d'objectius comuns, el recolzament entre

companys, la cooperació i l'ajuda mútua, la responsabilitat individual, ser capaç de fer valoracions i judicis ajustats a la realitat, entre d'altres.

No tindria sentit parlar d'IE sense fer referència a les situacions d'oposició i a la competició, i a les implicacions educatives que se'n deriven. La competició és possiblement un dels aspectes més delicats i controvertits en el plantejament dels continguts d'IE -Blázquez (1999) la compara amb un "lobo en el corral" (p.29)-, i la seva presència en les sessions d'EF ha d'estar ben pensada i ser fruit de la reflexió docent. La finalitat és donar-li un caràcter educatiu, plantejar-la de manera que estigui a l'abast de tot l'alumnat i considerar-la una part més del procés d'ensenyament i aprenentatge (Águila & Casimiro, 2000; Arumí-Prat, 2015; Blázquez, 1999; Castejón-Oliva, 2004; Estrada, 2008; Giménez et al., 2009; López-Ros & Pradas, 1998; Ruiz Omeñaca, 2012; Slavin, 1995; Turró, 2011).

Per promoure aquestes idees sobre la competició, hi ha dos aspectes bàsics a tenir en compte:

1. La intervenció docent: en aquest cas, en relació al clima que el professorat promogui a l'aula en referència a la competició. Molt especialment, a partir de la seva pròpia actitud. Ruiz Omeñaca (2012) aconsella fingir desinterès i treure importància al fet de guanyar o perdre amb l'objectiu de promoure una "desdramatització de la derrota" (p.77). En la mateixa línia, Estrada (2008) afirma que el professorat ha d'"aconseguir un clima adequat per a satisfer les necessitats lúdiques i emocionals dels infants, en què el fet de guanyar no sigui ni el primer ni l'únic objectiu" (p.362).
2. El plantejament de la competició: ha de garantir la igualtat d'oportunitats pel que fa al grau de participació i les possibilitats d'èxit dels participants (Águila & Casimiro, 2000; Castejón-Oliva, 2004; Estrada, 2008; Lagardera, 1999). Això implica vetllar perquè no sigui només una part de l'alumnat qui acapari l'activitat, la introducció de les modificacions que siguin necessàries i preveure la possibilitat que la competició acabi tenint poc o gens a veure amb la seva concepció tradicional, pròpia de l'àmbit federatiu però no del context escolar (Águila & Casimiro, 2000; Castejón-Oliva, 2015). Tot plegat condueix a la idea d'Estrada (2008) d'educar "en" la competició esportiva, ajudant a l'alumnat a pensar la competició de manera positiva, i atorgant-li un paper actiu a través de tasques d'organització i autogestió de la pròpia competició.

En el seu treball sobre emocions i esport, Lagardera (1999) assegura que "la escuela no puede permitirse más fracasados" (p.106), afirmació que remet a la necessitat de reflexionar al voltant de la competició i del sistema d'eliminacions. Castejón-Oliva (1997, 2004, 2008) apunta a la importància de diferenciar entre competició i eliminació, donat que l'acció de competir no hauria d'implicar necessàriament el fet d'acabar sent eliminat de l'activitat en les classes d'EF. Així, l'autor diu que entre el conjunt de modificacions i adaptacions més importants que es poden fer en l'aprenentatge esportiu a l'escola està, precisament, el fet de "fugir de l'eliminació" (p.26).

Si se quiere comprobar cómo es el deporte en cuanto a competición, se puede emplear un sistema sencillo: quien gana sigue, el que pierde es eliminado. Pero esto no pone en evidencia el valor de la práctica deportiva con la que se busca la propia superación, sino la práctica deportiva con la que se busca la eliminación. Competir no siempre supone contender, eliminar a alguien; competir también es

una forma de intentar superar adversidades sin necesidad de que alguien deba perder. (Castejón-Oliva, 2004: document en línia)

En la mateixa línia de les aportacions fetes per Castejón-Oliva, altres autors com ara per exemple Brown & Grineski (1992), Giménez et al. (2009) o Trepal (1999) també aconsellen evitar sistemes excloents i eliminatoris. Una idea a considerar especialment si es té en compte que el temps destinat al treball d'un mateix contingut dins de les programacions d'EF acostuma a no ser suficient perquè tot l'alumnat adquireixi les habilitats necessàries i pugui desenvolupar-se amb garanties dins d'una situació de joc (Thorpe, 1992).

Finalment, un aspecte bàsic a tractar en qualsevol contingut educatiu, inclosa la IE, és el tema de l'avaluació. Igual que en l'AC, els experts en IE aconsellen fer ús d'una avaluació formativa i compartida, que esdevingui una oportunitat real de millora de l'aprenentatge i que estigui present al llarg de tot el procés a través d'activitats de coavaluació, autoavaluació i d'avaluació compartida. Tenint en compte les similituds entre l'avaluació proposada per l'àmbit de la IE i l'avaluació a partir de l'AC, es tornarà a fer una menció més detallada d'aquest tema al capítol tres.

Aquest recull d'aspectes a considerar en el treball de la IE a les classes d'EF no dibuixen una empresa fàcil i la literatura n'és conscient (Blázquez 1986; Castejón-Oliva & López-Ros, 2000). Malgrat això, és de vital importància que l'EF vetlli a les sessions d'IE per proveir l'alumnat d'experiències d'aprenentatge positives i enriquidores. Per a una part dels infants, les classes d'EF suposen el seu primer contacte amb l'esport, potser l'únic, i del resultat d'aquestes primeres vivències esportives pot dependre el desenvolupament d'interessos, hàbits i actituds posteriors (Contreras et al., 2001; Cruz et al., 1996; Kirk, 2005; Ruiz Omeñaca, 2012).

### **2.3.- Els models teòrics d'ensenyament dels esports: classificació, característiques principals i pros i contres de la seva aplicació en el context escolar**

L'acció d'escollir un model d'IE o un altre esdevé una decisió que obliga a reflexionar i a posicionar-se, que condicionarà el tarannà del procés d'ensenyament i aprenentatge, el rol de les persones implicades i el tipus d'experiències d'aprenentatge generades, entre d'altres.

D'altra banda, cal tenir en compte que l'elecció del model teòric, i en conseqüència de la metodologia, sovint està condicionada per les experiències prèvies del mateix professorat. En relació amb aquesta idea, autors com Alarcón, Cárdenas, Miranda & Ureña (2009) o Castejón-Oliva & López-Ros (2000) afirmen que l'actuació del professorat acostuma a estar basada en les seves experiències prèvies, de manera que acaben seguint el model d'ensenyament esportiu amb què ells mateixos han après. També poden acabar cercant altres opcions que poden no gaudir d'una base científica suficient.

Els apartats 2.3.1. i 2.3.2. identifiquen i descriuen els principals models teòrics d'ensenyament dels esports. S'ha seguit la classificació utilitzada de manera més habitual en la literatura, que distingeix dos grans tipus de models

d'IE<sup>15</sup>: (a) els models tradicionals o tècnics, i (b) els models alternatius o actius (Águila & Casimiro, 2000; Blázquez, 1986, 1999; Castejón-Oliva, 1994, 1995; Contreras et al., 2001; Giménez et al., 2009; Lleixà, 2003; Méndez-Giménez, 2005; Monjas, 2006).

### 2.3.1.- Models tradicionals o tècnics

Els **models tradicionals** provenen de l'àmbit purament esportiu i, en conseqüència, acostumen a respondre al concepte original d'esport. Deriven de l'àmbit de l'esport federat o de rendiment, i suposen una transferència gairebé directa de les característiques d'aquest al context educatiu, atès d'alguna adaptació d'espais i materials en funció de les característiques físiques dels practicants, i de la modificació més o menys parcial de normes i reglaments (Águila & Casimiro, 2000; Blázquez, 1986; Contreras et al., 2001; Monjas, 2006). Això significaria una adaptació relativa de l'esport a l'escola en forma dels anomenats "miniesports" (Castejón-Oliva & López-Ros, 1997; López-Ros, 2010; López-Ros & Pradas, 1998; Seirul-lo, 1999), en referència a allò que a la pràctica es limitaria a ser una reducció a escala de l'esport adult simple i insuficient. En definitiva, el que en paraules de Seirul-lo (1999) serien "(...) mini-deportes que en su origen son adaptaciones, teniendo en cuenta elementos morfo-funcionales de los principiantes, pero en la realidad son las mismas formas y finalidades que el *deporte-grande*" (p.69).

Als models tradicionals se'ls atribueixen metodologies o mètodes d'ensenyament basats en la lògica esportiva adulta, de tipus analític, passiu, mecanicista, directiu, intuïtiu i associacionista (Blázquez, 1999; Evangelio, González-Villora, Serra-Olivares & Pastor-Vicedo, 2016; Ruiz Omeñaca, 2012). Tot plegat, implica un treball basat en la repetició i la pràctica mecànica de tècniques esportives aïllades amb l'objectiu d'assolir-ne el domini eficaç d'aquestes últimes (Blázquez, 1999; Giménez et al., 2009; Romero, 2001).

L'objectiu principal i final és que l'aprenent assoleixi el conjunt d'habilitats i destreses específiques de l'esport que es treballa. Per aconseguir això, l'esport en qüestió és segmentat i dividit en tants gestos tècnics o destreses com en contingui. Un cop feta aquesta divisió, les destreses sorgides s'organitzen seguint una lògica de menor a major complexitat que, en el cas d'aquests models, partiria de l'assimilació aïllada de cada gest fins arribar, si escau, a la complexitat màxima pròpia d'una situació de joc real (Águila & Casimiro, 2000; Blázquez, 1999; Giménez Fuentes-Guerra, 2001; Méndez-Giménez, 2005; Romero, 2001; Valero, 2005).

Tot i que els models tradicionals poden ser eficaços des del punt de vista del rendiment motriu, els seus objectius i la seva filosofia topen amb els interessos i les finalitats del context escolar. Així, els experts identifiquen tota una sèrie de desavantatges pel que fa a l'ús de models tradicionals a l'hora d'introduir i ensenyar l'esport a l'escola. Entre aquestes limitacions, es considera que el resultat que s'obté és un procés d'IE poc significatiu i gens motivador per als infants arran de la pràctica aïllada i de la descontextualització, com a mínim al principi, de

---

<sup>15</sup> Actualment existeix una gran diversitat de models en l'àmbit de l'EF. Malgrat això, aquest estudi s'ha centrat en aquesta classificació atès que és exclusiva de l'àmbit de l'ensenyament de l'esport.

situacions globals lúdiques i de joc real (Abad, Benito, Giménez Fuentes-Guerra & Robles, 2013; Blázquez, 1999; Contreras et al., 2001; Giménez et al., 2009; Ruiz Omeñaca, 2012).

Como ejemplo, puede señalarse el hecho de que, en baloncesto, muchos alumnos y alumnas llegan a aprender a realizar la acción de entrada a canasta relativamente bien en situaciones aisladas del juego, desde el punto de vista técnico y, en cambio, no son capaces de percibir las situaciones apropiadas para aplicar dicha habilidad, por lo que tampoco son capaces de utilizarla durante el juego cuando surge una situación apropiada, (...). (Contreras, de la Torre & Velázquez Buendía, 2001: 154)

Destaca el rol directiu de qui ensenya i el rol estàtic, gairebé passiu, de qui aprèn (Águila & Casimiro, 2000; Blázquez, 1986, 1999; Ruiz Omeñaca, 2012; Valero, 2005). Pel que fa a la competició, autors com Blázquez (1986, 1999) o Romero (2001) afirmen que aquesta és el sentit i la finalitat última dels processos d'ensenyament i aprenentatge plantejats des d'aquests models. D'altra banda, el mateix Romero (2001) apunta que l'orientació dels models tradicionals no aporta res de nou a l'alumnat amb habilitats i coneixements previs, però tampoc res de bo a l'alumnat menys hàbil, o que no n'ha gaudit, d'experiències esportives prèvies:

Los estudiantes avanzados aprenden el deporte fuera del contexto escolar y en las clases de Educación Física se dedican a afianzar un conjunto de técnicas inflexibles que reducen la capacidad de decisión. (...) Los menos capacitados no suelen tener éxito en la adquisición de un adecuado nivel de ejecución técnica por lo que están condenados a repetir hasta conseguir el movimiento estereotipado. (Romero, 2001: 45)

### 2.3.2.- Models alternatius o actius

Les característiques i demandes d'un context escolar en contínua evolució originen la necessitat de trobar maneres d'ensenyar l'esport més coherents amb les finalitats educatives actuals (Abad et al., 2013; Contreras et al., 2001; Giménez et al., 2009; González et al., 2007). Aquest neguit provoca una reacció en contra de l'ensenyament tradicional de l'esport i promou l'aparició dels anomenats **models alternatius o actius** (Abad et al., 2013; Alarcón et al., 2009; Castejón-Oliva, 2005; Evangelio et al., 2016; Valero, 2005).

Les propostes convencionals són apropiades únicament per a un petit nombre de jugadors amb talent i prou motivats, però són situacions inversemblants i inadequades per a una classe d'Educació Física de 30 nens, circumstància que provoca un desenvolupament inert d'habilitats i aporta escasses oportunitats d'utilitzar-les en un context real de joc (...). (Valero, 2005: 59)

La filosofia dels models alternatius d'ensenyament dels esports esdevé pràcticament el pol oposat de la seguida habitualment pels models tradicionals. En aquest cas l'esport no "s'esquartera" i no es redueix a una suma d'habilitats i destreses. Es parteix de simulacions de situacions de joc real que es consideren imprescindibles per a l'aprenentatge, de caràcter global i basades en les pedagogies de l'exploració i la descoberta. Totes aquestes situacions s'adapten al context educatiu en concret i a les característiques, els interessos i les necessitats dels aprenents (Águila & Casimiro, 2000; Blázquez, 1986, 1999; Giménez Fuentes-Guerra, 2010; Giménez et al., 2009; Méndez-Giménez, 2005; Valero, 2005).

Impulsados [els models tradicionals] por investigadores en pedagogía deportiva que apoyados en los fundamentos teóricos actuales de las ciencias de la educación, pretenden construir una ciencia propia.

Conciben las prácticas deportivas, no como una suma de técnicas, sino como un sistema de relaciones. (...) Aprender se convierte en el objetivo a conseguir, (...). (Blázquez, 1999: 258)

Partir d'aquest concepte de globalitat implica donar significativitat al joc esportiu, fer-ho més entenedor, més comprensible i alhora més motivador als ulls dels infants. Per afavorir això últim, també es procura de promoure la part lúdica de l'esport, i per tant l'aspecte agonístic d'aquest. A més a més, implica un canvi de rols significatiu, ja que qui ensenya passa de dirigir a orientar, encuriosir i facilitar. Per la seva banda, qui aprèn guanya protagonisme i passa a ser un subjecte actiu dins del seu propi procés d'aprenentatge. Un subjecte actiu que aprèn a partir dels intents de resoldre les anomenades "situacions problema" (Águila & Casimiro, 2000; Alarcón et al., 2009; Castejón-Oliva & López-Ros, 2002; Díaz del Cueto & Castejón-Oliva, 2011; López-Ros, 2010; Méndez-Giménez, 2005; Romero, 2001), que el duen a haver d'entendre el propòsit de la tasca, a buscar-hi les possibles solucions i a provar-ne la seva eficàcia. Tot a partir d'una intervenció guiada pel professorat que promou la creativitat de l'alumnat, que el permet oferir solucions motrius diferents, i que proposa activitats diverses més enllà de les purament esportives per poder ampliar així el bagatge i el marge d'actuació motriu dels practicants (Blázquez, 1999).

L'orientació dels models alternatius gira al voltant del procés i de l'evolució dels aprenents, així com de l'aprenentatge que aquests fan en funció del seu punt de partida més que no pas dels seus resultats finals. La competició és una part més de tot aquest procés. (Águila & Casimiro, 2000; Blázquez, 1986, 1999; Giménez Fuentes-Guerra, 2010; Méndez-Giménez, 2005; Valero, 2005). De fet, els aprenentatges específics relacionats amb la tècnica i la perfecció estricta d'aquesta romanen en un segon terme, considerant-se més una conseqüència que no pas una finalitat exclusiva del procés d'aprenentatge (Blázquez, 1999; Seirul-lo, 1999).

La taula 6 sintetitza les diferències principals entre els models tradicionals i els models alternatius:

Taula 6. *Diferències principals entre els models tradicionals i els models alternatius d'ensenyament dels esports*

	<b>Models tradicionals o tècnics</b>	<b>Models alternatius o actius</b>
Origen	Àmbit esportiu federatiu	Àmbit educatiu
Objectius	Domini motriu eficaç, assoliment d'habilitats i destreses específiques	Prioritzen la comprensió global del joc per sobre del domini específic d'habilitats
Mètodes/ Metodologies	De tipus analític, basats especialment en el treball basat en la repetició i la pràctica mecànica i aïllada	De tipus global, amb situacions que simulen un joc real basades en la pedagogia de l'exploració i la descoberta. Èmfasi en la part lúdica i agonística de l'esport
Rols	Directiu de qui ensenya, passiu i assimilador de qui aprèn	Orientador de qui ensenya, actiu de qui aprèn
Adaptacions	Mínimes: espais i materials i alguna norma	Totes les que siguin necessàries en funció del context i els participants
Plantejament de la competició	Finalista	Forma part del procés d'ensenyament i aprenentatge

Cal destacar que la literatura compta amb un nombre considerable de treballs que comparen ambdós models, i tots ells defensen els principis dels models alternatius quan el context en què es treballa l'esport és l'àmbit escolar (Blázquez, 1986, 1999; Méndez-Giménez, 2005; Valero, 2005).

Los métodos tradicionales plantean una visión estática del aprendizaje. El alumno debe adquirir una serie de habilidades o técnicas básicas indispensables para la práctica de un deporte en cuestión. Por eso, el profesor descompone la totalidad de la práctica en multitud de técnicas que serán enseñadas a los alumnos según el principio de complejidad creciente. (...) Los métodos activos focalizan su atención en el proceso realizado por el debutante, partiendo de sus intereses y reclamando su iniciativa, imaginación y reflexión en la situación motriz (...). Se parte de la situación real de juego, elemento motivador del aprendizaje en el niño. A partir del juego y de las situaciones problema surgen las dificultades reales y el alumno se implica en la acción, y debe buscar soluciones para resolver los obstáculos. (Méndez-Giménez, 2005: 22)

És interessant tenir en compte altres tipus d'aportacions que amplien aquesta distinció habitual entre models tradicionals i models alternatius, donat que contribueixen a la seva comprensió i diferenciació. Entre aquestes aportacions destaca per exemple la de Velázquez Buendía (2004), que relaciona, i alhora equipara, els models tradicionals i els models alternatius amb dues maneres bàsiques d'enfocar l'ensenyament dels esports: (a) l'enfocament sistèmic o estructuralista, i (b) l'enfocament cognitiu-motriu.

Ambdós enfocaments depenen també i de forma directa de la concepció d'IE de la que es parteixi (figura 19). Així, en l'enfocament sistèmic, equiparat per Velázquez Buendía amb els models tradicionals, predominaria una idea tradicional de què suposa la iniciació a l'esport. En canvi, l'enfocament cognitiu-motriu, associat per l'autor amb els models alternatius, partiria d'una concepció alternativa de la IE més propera a les finalitats educatives del context escolar.

Segons Velázquez Buendía, aquest segon enfocament buscaria una educació a través de l'esport que treballés totes les dimensions de l'aprenent: dimensió motriu, dimensió cognitiva i dimensió socioafectiva. O el que és el mateix, un enfocament en què predominaria la idea del desenvolupament i la formació integral de l'alumnat defensada pel currículum escolar. Això es duria a terme a través d'un plantejament horitzontal de l'ensenyament de l'esport en què el coneixement no prové únicament del professorat sinó que es genera també gràcies a la interacció entre iguals en un procés afí als postulats educatius constructivistes i en què es busca la comprensió de la lògica esportiva i no tant el domini aïllat de tècniques, habilitats o destreses específiques.

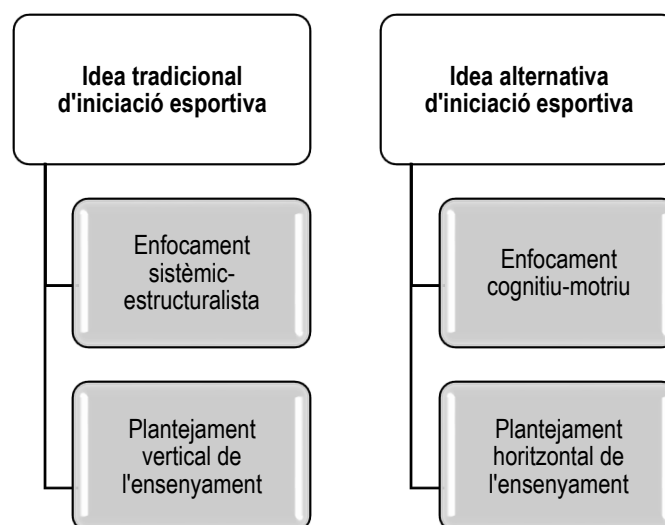


Figura 19. Enfocaments d'iniciació esportiva (basat en Velázquez Buendía, 2004).



Abans de tancar l'apartat referent als models esportius i les seves classificacions, és important fer una última observació en referència a l'aprenentatge motriu. I és que, obviat per un moment les necessitats i objectius del context escolar, tant els models tradicionals com els models alternatius poden donar lloc a un aprenentatge adequat i suficient de les habilitats i destreses específiques esportives (Blázquez, 1986, 1999). De fet, existeixen treballs que apunten a la superioritat dels models tècnics tradicionals a l'hora de d'assimilar i de dominar els elements tècnics (Posada, 2000), però també n'hi ha que posen en dubte aquesta eficàcia en el context de les classes d'EF (Castejón-Oliva, 2005; Monjas, 2006).

(...) ambos métodos conducen hacia una eficacia y tiene un efecto sobre el dominio por parte del principiante; quizás la diferencia se encuentra en los modos de implicar a los sujetos y el tipo y grado de aprendizaje que se desea. (Blázquez, 1999: 255)

(...) tal vez pueda dudarse qué metodología permite obtener resultados más eficaces desde un punto de vista deportivo, pero cuando la referencia es la educativa no hay ninguna duda: las metodologías activas son mucho más apropiadas porque tratan de implicar activamente al sujeto en el aprendizaje teniendo cuenta sus intereses. El centro de atención no va a ser la actividad, sino el sujeto que aprende, en consonancia con intereses y finalidades educativas. (Monjas, 2006: 35)

Entre els models d'ensenyament dels esports considerats com alternatius, n'hi ha dos que destaquen per la proliferació de referències i treballs i per les seves afinitats amb les finalitats i els objectius educatius. Alhora són dos models amb què alguns autors han establert nexes d'unió amb l'AC (Dyson, 2005; Dyson, Griffin & Hastie, 2004; Fernández-Río, 2011; Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo & Aznar, 2016; Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2008, 2009; Kirk & MacPhail, 2002; Méndez-Giménez, 2010). Aquests dos models són:

1. El model *Teaching Games for Understanding* (TGfU), de Bunker & Thorpe (1982), més conegut en el nostre context com a model comprensiu de l'esport.
2. El model *Sport Education* (SE), proposat per Siedentop (1994).

A continuació s'exposen les seves característiques principals. En el capítol 3 s'exposaran les seves relacions i vincles amb l'AC.

### **2.3.2.1.- El model comprensiu de l'esport (*Teaching Games for Understanding* de Bunker & Thorpe, 1982)**

El model *Teaching Games for Understanding* (TGfU)<sup>16</sup> dels britànics Bunker & Thorpe (1982)<sup>17</sup>, conegut també en el nostre context com a model comprensiu de l'esport (Castejón-Oliva, 2010; López-Ros, 2003; López-Ros, Castejón-Oliva, Bouthier & Llobet-Martí, 2015; Monjas, 2006; Velázquez Buendía, 2011), neix dintre de l'àmbit

---

<sup>16</sup> A la literatura es poden trobar maneres diferents de referir-se al TGfU: "Tactical Games Models" (Dyson, 2005; Dyson, Griffin & Hastie, 2004; Fernández-Río, 2011, Griffin, Oslin & Mitchell, 1997; Metzler, 2005), "Game Sense Approach" (Brooker, Kirk, Braiuka & Bransgrove, 2000; Light, 2006, 2012), o "Game Concept Approach" (McNeill et al., 2008), entre d'altres. Tenint en compte que la majoria d'aquestes denominacions són variants o ramificacions del TGfU, aquest estudi ha optat per utilitzar el nom original juntament amb l'adaptació conceptual feta en el nostre context (model comprensiu de l'esport).

<sup>17</sup> Tot i que el TGfU s'associa majoritàriament als treballs de Bunker & Thorpe, l'ensenyament comprensiu de l'esport té un segon focus d'origen francòfon de la mà dels treballs de Bayer (1986) (López-Ros, 2003).

educatiu com a conseqüència del desacord amb el tarannà dels models tradicionals i en resposta a la necessitat de trobar una manera d'ensenyar l'esport pedagògicament més adequada, especialment en el cas dels esports col·lectius (Almond, 2015; Kirk & MacPhail, 2002; López-Ros, 2003; López-Ros et al., 2015; Velázquez Buendía, 2011). Entre els seus aspectes clau destaquen, per exemple:

1. Les seves coincidències amb el paradigma constructivista de l'educació.
2. L'interès en comprendre l'essència global del joc esportiu i el fet de partir de la tàctica. Això no treu la necessitat de treballar la tècnica, però aquesta passa a tenir un paper menys prioritari o, com a mínim, compartit amb els elements tàctics. El "model d'ensenyament integrat tècnic-tàctic" de l'esport dins de l'àmbit escolar proposat per López-Ros & Castejón-Oliva (2005), i derivat dels principis del TGfU, seria un exemple de treball simultani entre ambdós elements.
3. L'ús de jocs modificats.
4. El canvi de rols professorat/alumnat en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Segons la literatura específica, el TGfU és probablement el model d'ensenyament dels esports que més s'identifica amb el paradigma constructivista de l'educació (Abad et al., 2013; Griffin & Patton, 2005; Kirk & MacPhail, 2002; López-Ros, 2003, 2010; López-Ros et al., 2015; Velázquez Buendía, 2011). Entre els seus aspectes en comú, destacarien la cerca d'un aprenentatge esportiu significatiu i fàcilment transferible, el fet de situar l'aprenent en el centre del procés d'aprenentatge, així com la creació de coneixement a través de situacions d'activitat conjunta i d'interacció social (Abad et al., 2013).

El modelo de enseñanza comprensiva es un buen ejemplo de un constructivismo social en educación física, ya que pone énfasis en la resolución de problemas de forma conjunta entre grupos, parejas o toda la clase, en el que los chicos y chicas son estimulados a aproximarse con soluciones tácticas y al desarrollo de estrategias colectivamente (Light, 2008). (...) Además, la aproximación comprensiva de la enseñanza de los deportes puede ser coherente con la perspectiva constructivista del aprendizaje, particularmente a causa del énfasis puesto sobre el aprendizaje activo; la mejora de los procesos de percepción, toma de decisión y comprensión, así como el desarrollo de los factores implicados en la modificación de los juegos para adaptarlos al aprendizaje (Kirk & MacDonald, 1998). (Abad, Benito, Giménez Fuentes-Guerra et al., 2013: 140)

A banda de les connexions amb el constructivisme, una de les característiques principals del TGfU és alhora el seu objectiu principal: promoure la comprensió de la situació de joc per part dels aprenents i que, en conseqüència, aquests puguin ser capaços d'actuar de manera intel·ligent i efectiva (Almond, 2015; Velázquez Buendía, 2011). En definitiva, es tractaria que l'alumnat comprengués l'essència del joc, els seus trets bàsics i que hi sàpiga desenvolupar-se. Almond (2015) defineix així aquesta idea de comprensió:

*Understanding* in the context of a game means that a player is able to grasp the essence of a game and how it functions, learn to see possibilities within a game and make sense of the whole spectrum of learning to play a game well and provide the key to unlocking intelligent performance in a game. (Almond, 2015: 19)

Per aquest motiu, en el TGfU es prioritza el treball de la tàctica, a diferència dels models tradicionals en què hi ha un primer domini evident de la tècnica, sovint de manera aïllada i repetitiva. Ara l'objectiu és que l'alumnat entengui i doni sentit a les accions i que aquestes esdevinguin més motivadores i significatives (Abad et al., 2013; Castejón-

Oliva, 2005; López-Ros, 2010; López-Ros et al., 2015). “Así, el buen pase es aquel que llega al receptor mejor situado en una situación de juego determinada, y no aquel cuya forma de ejecución se ajusta a unos posibles cánones establecidos (modelo técnico de ejecución)”, assenyalen López-Ros et al. (2015: 48), en relació també amb la idea de comprensió del joc.

El fet de prioritzar la tàctica no vol dir que el treball de la tècnica quedi exclòs. Aquesta última es treballa segons les característiques i possibilitats de l'alumnat atorgant-li, però, un caràcter més qualitatiu i educatiu i no tant centrat en respostes motrius estereotipades o en el “resultado de realización” (Thorpe, 1992: 190). D'aquesta manera, s'obre la possibilitat a fer un treball tècnic-tàctic simultani si les característiques de la situació i dels aprenents així ho permeten. Respecte a això últim, López-Ros (2010) apunta:

(...) que se desee promover un aprendizaje lo más significativo posible no niega ni elimina la validez y pertinencia del aprendizaje por asociación. Es más, en muchas ocasiones puede resultar del todo deseable un aprendizaje mecánico en la fase inicial de adquisición de un nuevo conjunto de conocimientos (Moreira, 2000). (López-Ros, 2010: 49)

Cal afegir que el TGfU és un model d'estructura circular (figura 20), que evoluciona, es modifica i s'enriqueix a partir de l'actuació i progrés de l'alumnat (López-Ros et al., 2015).

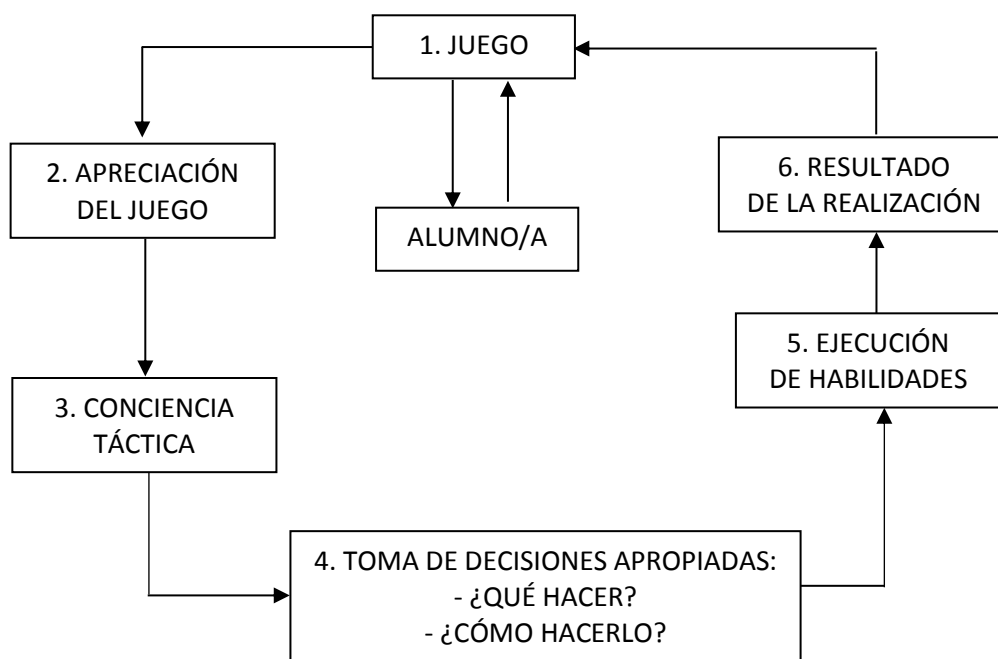


Figura 20. Representació gràfica d'un procés basat en el *Teaching Games for Understanding* (extret de Castejón-Oliva, 2010: 26, a partir de la proposta de Bunker & Thorpe, 1982)

Un altre element característic del TGfU és l'ús de jocs modificats. Aquests tipus de jocs estan adaptats a les característiques físico-motrius, cognitives i emocionals/afectiu-socials de l'alumnat, tres aspectes que es consideren clau a l'hora de plantejar-los (Abad et al., 2013; Almond, 2015; Castejón-Oliva, 2015; Devis & Peiró, 1992; Kirk & MacPhail, 2002; Lleixà, 2003; López-Ros et al., 2015; Méndez-Giménez, 2005; Moreno-Murcia &

Rodríguez, 1997). Un dels autors que més ha estudiat el concepte de joc modificat és Devís (a Devís & Peiró, 1992), que el defineix de la manera següent:

(...) [els jocs modificats] se encuentran en la encrucijada del juego libre y el juego deportivo estándar o deporte. Por una parte, el juego modificado, aunque posea unas reglas de inicio, ofrece un gran margen de cambio y modificación sobre la marcha, así como la posibilidad de revivir e incluso construir y crear juegos nuevos. Por otra parte, mantendrá en esencia la naturaleza problemática y contextual del juego deportivo estándar (por lo tanto también su táctica). Ahora bien, no pertenecerá a ninguna institución deportiva ni estará sujeto a la formalización y estandarización del juego deportivo de los adultos. (Devís, 1997: 153)

Aquesta adaptació de l'esport a les característiques dels aprenents esdevé un factor essencial des d'un punt de vista pedagògic. López-Ros et al. (2015) afirmen que el fet d'adaptar el joc a l'alumnat afavoreix l'oportunitat d'aprendre i, afegeixen, "surge del hecho de poder practicar en situaciones de juego adaptadas a las características de los participantes" (p.47). Aquesta idea estaria en consonància amb les afirmacions d'autors com Brown & Grineski (1992), Rose (1997), o Siedentop (1998), que defensen que és quan l'alumnat practica, i com a conseqüència de la pràctica realitzada, que pot tenir la possibilitat d'aprendre o de millorar el seu aprenentatge. Aquestes idees també es podrien relacionar amb les aportacions d'Almond (2015), que veu en les possibilitats d'adaptació dels jocs modificats un facilitador de l'aprenentatge i la comprensió de l'alumnat:

(...) the best way to learn a game is through a series of game forms that retain the essence of a game but have been modified to reduce the demands of the complex game and to enable the player to grasp the key elements of playing it. (Almond, 2015: 16)

Els jocs modificats permeten l'adaptació de normes, materials, espais i nombre de jugadors, entre d'altres, però alhora mantenen similituds amb la lògica de l'esport real atesa la importància de partir de situacions d'aprenentatge identificables amb l'esport que es treballa (Castejón-Oliva, 2015; Kirk & MacPhail, 2002; López-Ros, 2010; Ruiz Omeñaca, 2012; Sánchez Gómez, Devís & Navarro, 2011). Aquesta possibilitat d'adaptar el joc als aprenents sense perdre l'essència esportiva permet plantejar situacions de joc real des de l'inici del procés d'ensenyament i aprenentatge, i no al final o com a conseqüència d'aquest (Monjas, 2006). A més a més, la simulació de situacions de joc real no només afavoreix la significativitat i el sentit dels aprenentatges, sinó també la motivació dels aprenents (Abad et al., 2013; Blázquez, 1999; Castejón-Oliva & López-Ros, 2002; Sánchez Gómez et al., 2011).

Una manera interessant i motivant de presentar els jocs modificats és a través de "situacions problema" (Águila & Casimiro, 2000; Almond, 2015; Castejón-Oliva & López-Ros, 2000; López-Ros, 2003, 2005, 2010; Valero, 2005), que promouen l'aspecte lúdic de l'esport alhora que amplien les possibilitats de resposta i de creativitat motriu de l'alumnat.

Un altre dels objectius prioritaris del TGfU és promoure la participació de l'alumnat (Castejón-Oliva, 2010; Lleixà, 2003; Ruiz Omeñaca, 2012). L'aprenent passa a tenir un rol actiu dins del seu propi procés d'aprenentatge i l'objectiu és situar-lo en el centre d'aquest procés (Abad et al., 2013; Castejón-Oliva & López-Ros, 2002; Dyson et al., 2004; Griffin & Patton, 2005). La intenció d'això és, en paraules d'Abad et al. (2013), promoure un model

d'ensenyament dels esports que prioritzi la "participación de los estudiantes y que desafíe su pensamiento más allá de la mera repetición de las técnicas" (p. 142).

El canvi de rol de l'alumnat duu també un canvi de rol del professorat, que guia i orienta l'alumnat al llarg del seu procés d'aprenentatge, i que promou la creació de coneixement nou a partir de proposar problemes de caràcter motriu, social i cognitiu en relació a l'esport que es treballa (Abad et al., 2013; Griffin & Patton, 2005).

Aquest tàndem professorat-alumnat dona lloc a una relació de complementarietat més enllà de la que es crea a través de la transmissió directa de coneixements per part del professorat, pròpia dels models tradicionals. Així, en aquest cas la creació de coneixement i l'adquisició dels aprenentatges es duu a terme en un context d'activitat conjunta entre ensenyant i aprenents (Abad et al., 2013; López-Ros, 2002, 2010). L'organització de l'activitat conjunta basada en l'enfocament comprensiu ha estat àmpliament treballada per López-Ros (2003, 2010), qui l'organitza a partir d'un conjunt de "segments d'actuació" que es van donant a les sessions de manera successiva. A grans trets, aquests segments d'actuació són:

1. Segment de presentació o organització de la tasca: inici de la intervenció.
2. Segment de pràctica guiada: format pels moments de pràctica, sota la guia i l'orientació del professorat.
3. Segment de discussió: dut a terme al final de cada activitat o en el transcurs d'aquesta, en referència a aspectes que el professorat considera necessari comentar.
4. Segment de recapitulació: espai de diàleg global en relació a la intervenció o sessió.
5. Segment de transició: moments de transició dintre de les sessions, com ara el típic de l'EF de parar per anar a beure aigua.

No tots aquests segments es donen necessàriament a totes les sessions, i en cas de donar-se'n hi ha la possibilitat que es repeteixin més d'un cop.

Pel que fa a l'avaluació dels aprenentatges, l'objectiu és fer una avaluació coherent amb els principis i la manera de procedir d'aquest model. Per aquest motiu, l'avaluació en el TGfU no es limita a mesurar els aprenentatges purament motrius mitjançant tests o bateries, sinó que centra també la seva atenció en aspectes directament relacionats amb el desenvolupament del joc i la comprensió d'aquest, la presa de decisions, o fins i tot la mateixa confiança dels aprenents en relació a la seva pròpia participació (Oslin, 2005).

If we want to learn how to play games, we must assess game performance. Unfortunately, most of what we know about assessment comes in form of skill tests, which tend to measure only one component of game play – skill execution. (Oslin, 2005: 126)

Dos dels instruments d'avaluació afins a l'orientació tàctica del TGfU i més utilitzats en l'àmbit educatiu (Arias & Castejón-Oliva, 2012) són: (a) el *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) d'Oslin, Mitchell & Griffin (1998), i (b) el *Team Sport Assessment Procedure* (TSAP) de Gréhaigne, Godbout & Bouthier (1997).

El GPAI és un instrument de caràcter multidimensional que mitjançant l'ús de fulls d'observació analitza i mesura aspectes com ara la presa de decisions, la resolució de problemes tàctics i l'ús de la tècnica més adequada a

cada situació. Per la seva banda, el TSAP és una eina bidimensional centrada en la presa i possessió del mòbil i que, adaptada en funció de cada situació, pot ser utilitzada en processos de coavaluació en alumnat d'educació primària a partir dels 10 anys (Méndez-Giménez, 2009). Ambdós instruments tenen un marcat caràcter quantitatiu i per això no s'aporten evidències de la seva estructura en aquest treball, però el fet que permetin engegar processos de coavaluació obre la possibilitat de poder considerar-los com a un complement d'altres tipus d'avaluació que alhora enriqueixi el procés d'ensenyament i aprenentatge dels esports.

El TGfU s'ha imposat com una alternativa ferma als models tradicionals d'ensenyament dels esports. El seu desplegament i la seva consonància amb les finalitats educatives fa que experts en el tema com ara López-Ros et al. (2015) apuntin a la necessitat de continuar amb la producció empírica al voltant d'aquest model i, com a aspecte clau a potenciar, les seves possibilitats d'aplicació en contextos reals i de pràctica educativa.

### **2.3.2.1.- El model d'educació esportiva (*Sport Education Model de Siedentop, 1994*)**

L'*Sport Education Model* (SEM), o model d'educació esportiva, va ser creat l'any 1994 per Daryl Siedentop amb la col·laboració d'un grup d'estudiants universitaris. En aquest treball, la finalitat última de Siedentop i els seus alumnes és identificar els elements clau que promoguin processos d'ensenyament i aprenentatge de qualitat en EF (Calderón, Hastie & Martínez de Ojeda, 2011; Evangelio et al., 2016).

Se trata de un modelo pedagógico basado en la formación de pequeños grupos o "equipos" mixtos y homogéneos, que trabajarán cooperativamente durante una unidad didáctica compuesta de pretemporada, temporada, fase final y festividad, beneficiándose de la experiencia deportiva llevada a cabo. Mediante esta propuesta se dice, los alumnos consiguen desarrollar habilidades deportivas y aprenden a desempeñar roles dentro del deporte, con sus respectivas responsabilidades y funciones, estableciéndose un clima ideal para el desarrollo de aprendizajes significativos. (Evangelio, González-Villora, Serra-Olivares & Pastor-Vicedo, 2016: 308)

Per aconseguir això, un dels objectius principals del SEM és crear contextos en què s'afavoreixin "experiències de pràctica esportiva autèntiques" que, a més a més de proveir d'un aprenentatge motriu, també posin l'èmfasi en el desenvolupament d'aspectes de tipus personal, interpersonal i d'apropament a la cultura esportiva que les facin més completes i fidels a la realitat de l'esport que es fa fora de l'escola (Arumí-Prat & Arumí-Prat, 2014; Calderón et al., 2011; Darnell, 1994; Fernández-Río et al., 2016; Evangelio et al., 2016; Ruiz Omeñaca, 2012; Siedentop, 1994, 1998).

Sport Education provides experiences that are more complete and authentic than typical PE sport. In this model students not only learn more completely how to play sports but also to coordinate and manage their sport experiences. They also learn individual responsibility and effective group membership skills. (Siedentop, 1994: 3)

A través d'aquestes experiències esportives, Siedentop (1994, 1998) afirma que el SEM busca desenvolupar en els aprenents unes competències que van més enllà de les pretensions de la majoria de programacions d'EF a l'hora de treballar els esports. Siedentop apunta a l'interès de formar els alumnes perquè siguin "jugadors" en el

sentit complet de la paraula (“to educate students to be *players* in the fullest sense”, Siedentop, 1994: 4). A grans trets, aquesta idea implica formar els alumnes perquè siguin:

1. Competents a nivell motriu: dotant-los de les habilitats esportives necessàries, i ajudant-los a desenvolupar el coneixement, la comprensió i la capacitat d'estratègia al voltant del joc esportiu.
2. Cultes a nivell esportiu: dotant l'alumnat d'un bagatge esportiu suficient que inclogui elements de la cultura esportiva com ara tradicions, regles i normes, rituals, etc., a través d'un treball d'actituds i valors que ajudi a promoure el pensament crític dels alumnes com a esportistes, espectadors i consumidors.
3. Esportistes entusiastes: que s'involucren en la promoció de l'esport, a diferents nivells i categories. Per exemple, a nivell de clubs esportius locals, o a nivells nacionals i internacionals.

Un procés d'ensenyament i aprenentatge basat en el SEM està format per un nombre total de sis etapes (Calderón et al., 2011; Dyson et al., 2004; Siedentop, 1994, 1998) (figura 21):

1. Temporades (*Seasons*): de durada més llarga que una unitat didàctica típica d'EF (Ruiz Omeñaca, 2012). Cada temporada està formada per 10-12 sessions de treball. Aquest nombre de sessions pot augmentar a 18-20 a partir de l'etapa d'educació secundària.
2. Afiliació (*Affiliation*): es duu a terme una avaluació inicial (pretemporada) en què es valoren les habilitats i coneixements previs de l'alumnat. Això permet la creació d'equips equilibrats que treballen junts al llarg de tota la temporada i que “organizan su plan, practican y compiten con otros grupos” (Ruiz Omeñaca, 2012: 129). D'aquesta manera, es crea un clima d'aprenentatge en equip i s'afavoreix el sentiment d'afiliació a un grup.
3. Competició formal (*Formal competition*): també coneguda com a fase de “temporada regular”. Alterna moments de competició amb les sessions de pràctica i aprenentatge de les temporades (etapa 1). No hi ha eliminacions i es promou la participació de tots els participants, tant des del punt de vista del temps de joc com de la posició ocupada dins l'equip. A més a més, el desenllaç de la competició no es redueix als resultats obtinguts en aquesta, sinó que el sistema de puntuació inclou altres aspectes com ara el treball i l'esforç diari de cada equip o la presència d'actituds i valors relacionats amb el civisme, la convivència i el joc net (Ruiz Omeñaca, 2012).
4. Esdeveniment final (*Culminating event*): etapa destinada a la celebració de competicions finals en què es decideix quin equip resulta el campió de la temporada. Segons Siedentop (1994), aquest és un aspecte inherent a l'esport, propi de la seva naturalesa, que motiva l'alumnat a treballar per poder millorar al llarg de tota la temporada. “It is in the nature of sport to find out who is best for a particular season” (Siedentop, 1994: 9).
5. Registre de dades (*Keeping records*): el professorat recull tota la informació referent al treball i desenvolupament de cada equip en general, i de cada component en particular. Totes aquestes dades permeten fer una avaluació de la dinàmica i funcionament del procés i proveir a l'alumnat del feedback necessari.

6. Festivitat (*Festivity*): el procés culmina amb la celebració d'un esdeveniment esportiu lúdic dintre d'un ambient distès en què es lliuren reconeixements als equips participants i es visionen els partits de la fase de competició regular, entre d'altres.

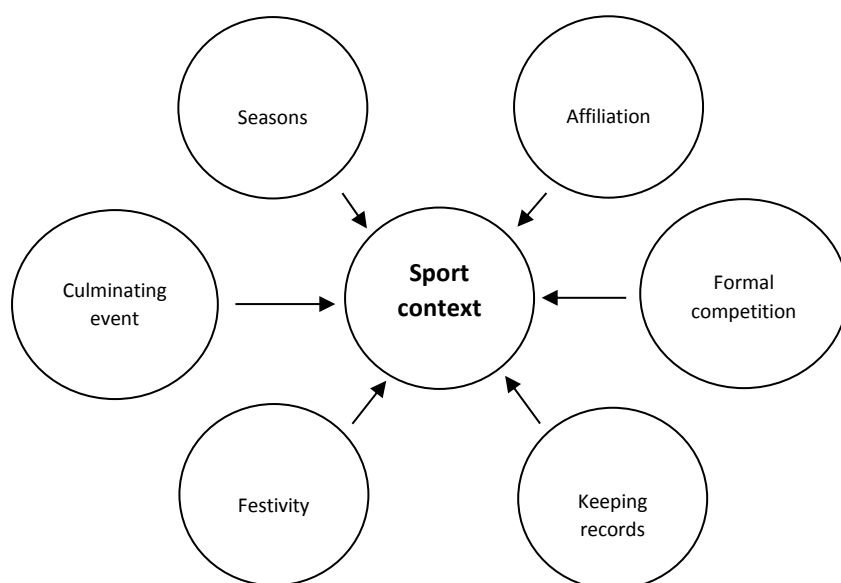


Figura 21. Etapes del Sport Education Model (extret de Siedentop, 1994: 8)

A més a més d'aquestes sis etapes establertes per Siedentop (1994), hi ha dos aspectes importants més a destacar en el desenvolupament del SEM: (a) l'adaptació de la pràctica, i (b) la distribució de rols i responsabilitats entre els components de cada equip (Darnell, 1994; Calderón et al., 2011; Siedentop, 1994, 1998).

Entre els beneficis atribuïts al SEM, destaca el fet d'apropar l'alumnat a la cultura i funcionament de l'esport real, així com la promoció del sentiment d'afiliació i de pertinença a un grup (Calderón et al., 2010; Ruiz Omeñaca, 2012). Pill & Hastie (2016) afirmen que aquest apropament a la cultura esportiva afavoreix la identificació, la contextualització i la visió global del fenomen esportiu en la seva totalitat. Un fenomen esportiu que, diuen, acostuma a treballar-se en les sessions d'EF de manera parcial i descontextualitzada:

The contextualization of key features of community sport in PE provided by the SEM responded to Siedentop's research finding that sport in PE was typically decontextualized from the rituals, values, histories and traditions, and culture that give meaning and social significance to community sport (...). PE consisting largely of the teaching of isolated sport skills in activities mostly decontextualized from game play as well as the absence of the identifying features typically found in community sport reasonably leads to the conclusion that the teaching of sport in PE is often "incomplete" (...). (Pill & Hastie, 2016: 190)

El SEM permet l'ús de metodologies diferents, en funció de la situació o l'etapa. Per exemple, Ruiz Omeñaca afirma (2012) que aquest model "se basa en la combinació entre alternatives centradas en la instrucció directa, el trabajo cooperativo en pequeños grupos y el aprendizaje entre iguales, dentro de un proceso que avanza desde planteamientos más directivos hacia otros de naturaleza emancipatoria" (p.128).



Altres avantatges són la promoció de la motivació de l'alumnat, inclosos el casos dels alumnes que no acostumen a tenir una participació activa a les sessions, i la millora de la seva actitud envers l'EF i l'esport (Calderón et al., 2010; Pill & Hastie, 2016; Hastie et al., 2011; Méndez-Giménez, Fernández-Río & Méndez-Alonso, 2015; Meroño, Calderón & Martínez, 2013).

Els estudis centrats en les percepcions del professorat afirmen que els docents observen una millora en el raonament tàctic, en la presa de decisions, en la competència general en situacions de joc, i en el desenvolupament de les habilitats individuals i socials de l'alumnat (Calderón et al., 2010; Pill & Hastie, 2016; Hastie et al., 2011). Aquest últim aspecte estaria estretament lligat amb el desenvolupament de les competències bàsiques, destacant els treballs de García-López, Gutiérrez-Díaz, González-Villora & Valero, 2012, i Calderón, Martínez & Hastie, 2013, entre d'altres, que apunten a l'eficàcia del SEM en el desenvolupament de la competència social i ciutadana com a conseqüència de la millora en les relacions prosocials i les actituds relacionades amb el joc net i l'esportivitat (Méndez-Giménez et al., 2015).

Pel que fa a l'opinió dels alumnes, aquests afirmen comprendre millor l'esport que es treballa, valoren positivament el fet de sentir-se protagonistes i la possibilitat de treballar de manera independent i autònoma (Calderón et al., 2013).

Tanmateix, al SEM també se li associen limitacions, entre les quals es poden assenyalar les següents (Ruiz Omeñaca, 2012; Méndez-Giménez, 2009):

1. El risc de monopolització de l'activitat per part de l'alumnat més hàbil o amb més coneixements esportius previs.
2. El fet de promoure i representar el model de cultura esportiva tradicional imperant.
3. El perill que es pugui crear un clima de competitivitat negativa entre equips, acusat pel temps que es mantenen els grups de treball.
4. El nombre de sessions permet aprofundir en l'esport treballat (Pill & Hastie, 2016), però alhora implica reduir considerablement la diversitat de continguts de les programacions d'EF i, en conseqüència, la diversificació del bagatge i del nombre d'experiències motrius de l'alumnat. Aquesta extensió, però, sí que ha resultat efectiva en experiències d'organització i plantejament de matèries de formació universitària, com és el cas d'Arumí-Prat & Arumí-Prat (2014), que desenvolupen durant 15 setmanes una assignatura universitària sencera ("Esport col·lectiu 1: bàsquet") a partir del model proposat per Siedentop.

En un ordre d'importància diferent, altres limitacions associades a l'ús del SEM són la necessitat d'una experiència prèvia i l'alt grau de planificació que implica per part del professorat (Calderón et al., 2010).

### **Capítol 3. L'aprenentatge cooperatiu en la iniciació esportiva: experiències, possibilitats i limitacions**

«Buenos equipos acaban por ser grandes equipos cuando los integrantes confían los unos en los otros lo suficiente para renunciar al "yo" por el "nosotros"»  
Phil Jackson, entrenador de bàsquet de la NBA,  
a *Canastas sagradas* (2007: 32<sup>18</sup>)

El tercer i últim capítol del marc teòric posa en comú els dos eixos clau d'aquest estudi: la metodologia de l'AC i els continguts d'IE en l'EF, ambdós exposats de manera individual en els capítols 1 i 2.

Així, l'objectiu principal d'aquest darrer capítol és abordar l'ús de l'AC dins del procés d'iniciació als esports. Per aconseguir això, en primer lloc es fa un breu recorregut a la trajectòria de l'AC en l'àrea d'EF: el moment i origen de la seva aparició, el seu grau de difusió, així com els avantatges i limitacions que se li associen. En segon lloc, i en part com a conseqüència del pas anterior, es recopilen les referències trobades sobre els usos, possibilitats, limitacions i aspectes a explorar de l'AC en l'àmbit de la IE.

L'últim apartat del capítol recull les relacions i vincles establerts entre la metodologia de l'AC i alguns dels principals models teòrics d'ensenyament dels esports, entre els quals tornen a destacar el model comprensiu de l'esport i el model d'educació esportiva.

#### **3.1.- De l'aula ordinària al gimnàs: introducció, evolució i trets característics de l'aprenentatge cooperatiu en l'Educació Física**

A diferència d'altres àrees de coneixement més típiques "d'aula", l'AC es pot considerar una metodologia relativament jove en l'EF perquè els primers treballs documentats se situen entre la dècada dels anys 90 i principis del S.XXI (André, Deneuve & Louvet, 2011; Barrett, 2005; Bradford et al., 2014; Casey, 2009; Casey, Dyson & Campbell, 2009; Dyson et al., 2010; Velázquez Callado, 2012a, 2013a, 2013b, 2015b). Aquesta incorporació més tardana de les metodologies cooperatives en l'EF s'atribueix a la tradició competitiva de l'àrea i, precisament, al seu origen i vinculació primerenca amb l'esport (Fernández-Río, 2017; Velázquez Callado, 2004, 2007, 2013b).

(...) la EF ha ido históricamente unida al deporte (Blázquez, 2001; Contreras, 1998) y las actividades deportivas tienen, como uno de sus rasgos esenciales, una estructura de meta competitiva. (...) Es quizá por ello que los estudios sobre las posibilidades y efectos de la aplicación del AC en EF sean mucho más recientes que los de otras áreas curriculares (...). (Velázquez Callado, 2013b: 216)

Tot i la paradoxa, l'origen de l'AC parteix de la dicotomia entre la cooperació i la competició exposada a partir de la "Teoria de la cooperació i la competició" de Deutsch de l'any 1949 (Deutsch, 1949; Velázquez Callado, 2012a, 2012c, 2013b, 2015c).

---

<sup>18</sup> Jackson, P. & Delehanty, H. (2007). *Canastas sagradas. Lecciones espirituales de un guerrero de los tableros* (2ª edició). Barcelona: Paidotribo. De l'original *Sacred Hoops*, de Phil Jackson (1995).

Deutsch considera que una mateixa activitat es pot plantejar de manera cooperativa o competitiva, i que és aquesta decisió la que condicionarà l'actitud dels individus que hi participen. Segons Deutsch, a través d'una orientació cooperativa de l'activitat les persones es mostren més receptives a ajudar-se entre elles perquè associen l'assoliment de fites grupals a l'assoliment de fites individuals (les pròpies de cada individu). Contràriament, si l'activitat s'enfoca de manera competitiva els participants no poden establir cap correspondència directa i positiva entre fites i no tindran la necessitat de cooperar, sinó més aviat tot el contrari. D'aquesta manera, l'orientació de la tasca condicionarà la naturalesa de les relacions entre els individus que formen part d'un grup o d'una comunitat (per exemple, una comunitat d'aprenentatge).

Tot i així, Deutsch considera la cooperació i la competició com a dos conceptes interrelacionats, un aspecte que resulta interessant des del punt de vista de la IE. L'autor afirma que el nombre real de situacions purament cooperatives o purament competitives és molt reduït, i que en la majoria de casos coexisteixen objectius que promouen tant la cooperació com la competició. Casualment, Deutsch exemplifica aquesta idea mitjançant un símil esportiu i posa l'exemple d'un equip de bàsquet: els jugadors estan interrelacionats de manera cooperativa perquè l'objectiu de l'equip és guanyar, però alhora poden estar-ho també de manera competitiva. Per exemple, si l'objectiu individual de cada jugador passa per ser l'estrella de l'equip o el seu màxim anotador.

La influència de la teoria de Deutsch en l'àmbit de l'EF es dona a través de dues vies (Velázquez Callado, 2013b, 2015b):

1. Una primera via basada en l'aprenentatge *a través* de la cooperació, promoguda per l'anomenat "moviment dels jocs cooperatius". Aquests jocs estan centrats en la gestió i resolució dels conflictes, l'educació per a la pau i el desenvolupament de valors a través del joc i de la cooperació.
2. Una segona via situada dins del context de l'educació formal i que se centra en els processos d'aprenentatge *basats* en la cooperació. Aquesta segona opció és de la qual parteix aquest estudi, donat que és on se situa la introducció i ús de l'AC com a metodologia educativa en si mateixa.

La figura que ve a continuació exposa de manera gràfica aquesta doble influència de la teoria de Deutsch en l'àrea d'EF:

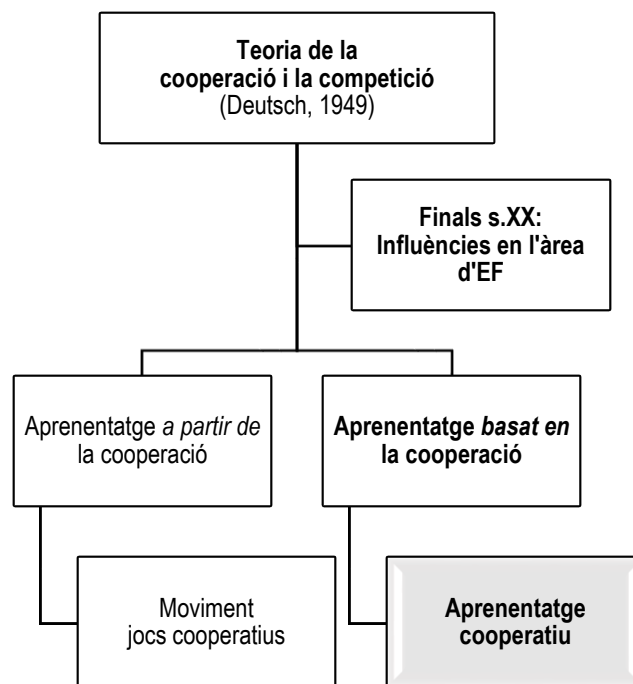


Figura 22. Influència de la Teoria de la cooperació i la competició de Deutsch (1949) en la introducció de l'aprenentatge cooperatiu en l'àrea d'Educació Física (basat en Velázquez Callado, 2013b, 2015b)

A banda de la seva aparició recent, cal tenir present que l'AC no s'introdueix en l'EF de manera immediata sinó més aviat de forma anecdòtica i progressiva. Els seus inicis estan marcats per fer-ne un ús esporàdic dins de les programacions d'EF, a partir de l'aplicació puntual d'alguna tècnica cooperativa específica o de la impartició aïllada d'alguna unitat didàctica de jocs cooperatius. Aquestes intervencions poden ser un primer pas per a la implantació de l'AC, però queden lluny d'un procés complet d'implementació d'aquesta metodologia (Velázquez Callado, 2010, 2013b, 2014c, 2015b).

Malgrat l'ús anecdòtic, l'interès per l'AC ha crescut en els darrers anys i això implica un augment en el nombre de treballs que posen de manifest els seus avantatges en l'àrea d'EF. Tanmateix, l'anàlisi acurada d'aquestes referències permet comprovar que en la seva majoria: (a) s'han centrat en fer una comparació entre l'AC i altres metodologies de tipus individualista i/o competitiu, o (b) són descripcions d'experiències pràctiques puntuals que només consideren alguns aspectes de la metodologia i que per tant n'aporten una visió parcial o incompleta (Casey & Goodyear, 2015; Fernández-Río, 2017; Velázquez Callado, 2013b, 2014c).

(...), los procesos específicos de aplicación del aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física rara vez se describen detalladamente, de modo que otros docentes puedan reproducirlos con sus estudiantes, lo que es una limitación importante para la difusión de esta metodología. En otras palabras, sabemos que el aprendizaje cooperativo funciona, la cuestión es ahora cómo ponerlo en práctica. (Velázquez Callado, 2013b: 18-19)

(...) autores anteriores han proporcionado y continúan proporcionado tan solo juegos, técnicas aisladas, experiencias puntuales o aproximaciones parciales al trabajo cooperativo (...), pero ninguno ha presentado una secuencia completa de pasos que los docentes pueden seguir desde la iniciación al trabajo continuo bajo el modelo de aprendizaje cooperativo. (Fernández-Río, 2017: 245)

Una visió parcial de l'AC perjudica el seu coneixement i, en conseqüència, la seva expansió. Autors com Casey & Goodyear (2015), Fernández-Río (2016, 2017) o Velázquez Callado (2013b) fan referència a aquesta qüestió i conclouen que el desconeixement d'aspectes clau a l'hora d'aplicar-lo pot provocar situacions en què el professorat que s'inicia en l'AC es desmotivi davant les dificultats inicials, l'abandoni i no passi de l'anomenada "the honeymoon" o etapa de la lluna de mel (Goodyear & Casey, 2015).

(...) it is suggested that Cooperative Learning is a pedagogical model that can contribute to achieving the legitimate learning outcomes of physical education (...). However, a key limitation in our understanding of the model is that we know little about what happens beyond the initial unit of instruction (...). (Casey & Goodyear, 2015: 68)

Les idees anteriors no signifiquen que no hi hagi cap constància, per exemple per part del professorat que utilitza l'AC, i ni molt menys pretenen dibuixar un panorama descoratjador que no respongués a la realitat. De fet, la demanda d'estudis que aprofundeixin en el tema comença a tenir resposta de la mà d'un dels principals referents en l'AC en EF a l'Estat Espanyol i Llatinoamèrica, Velázquez Callado (2013b), que duu a terme una tesi doctoral en què estudia el procés d'implementació de l'AC en l'àrea d'EF a través d'un estudi de casos múltiple. La mostra està formada per set docents, inclòs ell. L'autor analitza de manera exhaustiva els aspectes següents:

1. El concepte i nivell de coneixement que els docents tenen de l'AC.
2. El grau d'assoliment dels objectius d'aprenentatge i els resultats que obtenen de la seva aplicació.
3. El mode en què l'apliquen (formulació d'objectius d'aprenentatge, continguts treballats, materials i tècniques que utilitzen, maneres d'agrupar l'alumnat i avaluació, entre d'altres).
4. Les dificultats i els facilitadors que han trobat al llarg del procés d'implementació de l'AC a les seves classes.
5. Els avantatges i desavantatges que aquest professorat associa, segons la seva experiència, a l'ús de l'AC en l'EF.

Entre els resultats obtinguts per Velázquez Callado, destaca el fet que no tots els docents de la mostra saben donar una definició precisa de l'AC, però sí coneixen els principals referents en la matèria, tant pel que fa a l'AC en l'àmbit educatiu en general com a l'AC en l'àmbit específic de l'EF. El professorat distribueix l'alumnat en grups reduïts i heterogenis d'entre 2 i 8 persones, però hi ha diversitat de criteris a l'hora de fer aquestes agrupacions i es posa de manifest la tendència a variar el qui i el com es formen els grups d'aprenentatge.

Pel que fa a d'altres aspectes de la implementació de l'AC a l'aula, el professorat analitzat demostra el coneixement de tècniques puntuals d'AC però no tots les apliquen, i si ho fan, hi ha casos en què es modifica el seu funcionament original segons els interessos docents. En relació als materials i a l'avaluació, el professorat acostuma a fer servir fitxes d'activitats a les seves classes, així com instruments de coavaluació i autoavaluació. Aquests materials acostumen a presentar les tasques en forma de "situacions problema", en la mateixa línia que s'apuntava en el capítol 2 referit a la IE. En un article posterior derivat de la seva tesi, l'autor diu:

De este modo, los materiales más frecuentemente introducidos en las clases son instrumentos de autoevaluación y coevaluación, así como fichas de actividad que, en ocasiones, plantean problemas

que deben ser resueltos por el alumnado y, en otras, además de describir la tarea que debe ser realizada, incluyen las claves para su aprendizaje en forma de frases cortas o de imágenes. (Velázquez Callado, Fraile & López-Pastor, 2014: 247)

Els docents de la mostra utilitzen processos d'avaluació formativa i compartida entre professorat i alumnat, a través dels quals s'avaluen tant els aspectes motrius propis de l'àrea com els aspectes relacionats amb el desenvolupament d'actituds i l'assoliment progressiu de les competències bàsiques. Pel que fa als instruments d'avaluació, l'autor apunta que: "Entre los más habituales destacan algunos no estructurados, como las asambleas o las tutorías individuales; y otros estructurados, como listas de control o diferentes fichas de autoevaluación y de coevaluación" (Velázquez Callado et al., 2014: 250). Aquest aspecte també resulta coincident amb les recomanacions donades des de l'àmbit de la IE per a l'avaluació dels continguts esportius.

El professorat coincideix en afirmar que l'AC promou l'assoliment d'objectius d'aprenentatge tant de tipus motriu com afectiu-relacional, un resultat que aniria en consonància amb els autors que defensen l'efectivitat de l'AC en tot tipus d'objectius i continguts.

Entre els principals avantatges apuntats pel professorat, destaquen la millora del clima d'aula, de la motivació i del desenvolupament afectiu de l'alumnat, així com l'obtenció de cotes superiors d'aprenentatge. Pel que fa als inconvenients, Velázquez Callado identifica situacions en què s'han de vèncer resistències inicials, l'augment del treball docent i l'allargament del temps necessari per obtenir resultats com a conseqüència de la necessitat d'adaptació a la metodologia.

Els resultats obtinguts per Velázquez Callado sobre els continguts treballats pel professorat a partir de l'AC tenen una importància rellevant de cara a aquest estudi. L'autor comprova com una part d'aquest professorat estén l'ús de l'AC al treball dels continguts esportius, incloent-hi els esports col·lectius i establint nexes d'unió amb les teories i models propis de l'àmbit de la IE.

El análisis de las programaciones de los docentes nos muestra que mediante el trabajo con AC se desarrolla una amplia variedad de contenidos motores. (...) Incluso los docentes utilizan el AC para el trabajo de contenidos con un carácter marcadamente competitivo, como son los deportes de equipo. (...) En el caso de contenidos con estructura competitiva, la tendencia de los docentes es la de combinar el trabajo de AC con otros modelos de enseñanza deportiva, fundamentalmente el modelo comprensivo. (Velázquez Callado, Fraile & López-Pastor, 2014: 246-247)

Els avantatges recollits per Velázquez Callado en la seva tesi doctoral es poden sumar als avantatges que altres treballs sobre l'AC en EF associen a l'ús d'aquesta metodologia. De fet, tot i la manca d'estudis que aprofundeixin en la seva comprensió, el cert és que tots els estudis i experiències duts a terme fins al moment sumen una evidència científica prou significativa, fins al punt de poder equiparar els avantatges de l'AC en EF als beneficis obtinguts prèviament en altres àrees de coneixement en què s'ha aplicat (Dyson et al. 2010; Velázquez Callado, 2004, 2007, 2012a). "A number of writers in physical education have encouraged the use of CL as an instructional model for change because of its focus on cognitive and social goals in addition to motor skills (...)" (Dyson et al., 2010: 114).

Així, partint de la base que una de les finalitats principals de l'AC és l'assoliment dels objectius propis de l'EF (Bradford et al., 2014; Bund, 2008; Dyson et al., 2004; Velázquez Callado, 2012c), la taula 7 recull els principals avantatges associats a l'ús de l'AC en l'EF:

Taula 7. Avantatges associats a l'ús de l'aprenentatge cooperatiu en l'àrea d'Educació Física (selecció de referències)

Avantatge	Referències
Adquisició de les habilitats motrius bàsiques	Dyson, 2001, 2005; Dyson et al., 2004; Fernández-Río, 2000, 2003, 2010; Grineski, 1996.
Millora del rendiment, de la condició física i de la competència motriu en general	Bähr, 2010; Bradford et al., 2014; Dunn & Wilson, 1991; Dyson & Rubin, 2003; Fernández-Río, 1999; Gibbons & Black, 1997; Grineski, 1993, 1996; Gröben, 2005; Palomares, 2016; Polvi & Telama, 2000; Prieto & Nistal, 2009.
Afavoriment del treball de l'expressió corporal i les danses	Grineski, 1996; Yoder, 1993.
Resolució de jocs i problemes motrius	Velázquez Callado, 2004, 2007, 2010, 2013a.
Promoció de la participació de tot l'alumnat i de les seves oportunitats d'aprenentatge, inclosos els casos d'alumnat amb diversitat funcional	André et al., 2011; Bradford et al., 2014; Cervantes, Cohen, Hersman & Barrett, 2007; Curto, Gelabert, González & Morales, 2009; Dyson, 2005; Grenier, Dyson & Yeaton, 2005; Heredia & Duran, 2013; Lafont, Rivière, Darnis & Legrain, 2016; Putnam, Markovchick, Johnson & Johnson, 1996; Smith & Goc Karp 1997; Yoder, 1993.
Millora de l'autoconcepte de l'alumnat, de la seva percepció de competència motriu i de la seva opinió envers la millora del propi aprenentatge	Fernández-Río, 2003; Gröben, 2005; Prieto & Nistal, 2009.
Millora dels aspectes relatius a l'educació en valors, la socialització i les relacions interpersonals	Bradford et al., 2014; Dunn & Wilson, 1991; Dyson, 2005; Fernández-Río, 2003; Goudas & Magotsiou, 2009; Grineski, 1993; Gröben, 2005; Polvi & Telama, 2000; Prieto & Nistal, 2009; Smith & Goc Karp 1997; Strachan, 1996; Velázquez Callado, 2004, 2007, 2010, 2013a, 2014.
Promoció d'experiències d'aprenentatge positives, millora de la motivació envers l'àrea d'EF i la pràctica d'activitat física en general	Bradford et al., 2014; Casey, 2009; Dyson, 2001; Fernández-Río, 2003; Fernández-Río, Sanz, Fernández-Cando & Santos, 2017; Johnson, Bjorkland & Krotee, 1984; López-Cózar, 2008; Prieto & Nistal, 2009; Requena & Lleixà, 2017.

És important assenyalar que tot i la unanimitat en relació a la millora dels aspectes acadèmics i socials, hores d'ara l'efectivitat de l'AC en l'aprenentatge o rendiment motriu no gaudeix del mateix quòrum. Així, mentre hi ha estudis comparatius que estenen la seva superioritat a l'aspecte motor (André, 2012; Arumí-Prat, 2015; Bayraktar, 2011; Barrett, 2005; Fernández-Río, 2003; Goudas & Magotsiou, 2009; Prieto & Nistal, 2009; Vernetta, Gutiérrez-Sánchez, López-Bedoya et al., 2013; Stanne, Johnson & Johnson, 1999), d'altres consideren que l'ús de l'AC no perjudica l'aprenentatge motriu però que tampoc permet apreciar diferències significatives en comparació amb els resultats obtinguts a través de metodologies més tradicionals (Gröben, 2005; Prieto & Nistal, 2009). En un terme mig entre ambdues postures, altres treballs condicionen la superioritat de l'AC en aquest cas a la necessitat de deixar passar el temps d'adaptació necessari per adaptar-se al funcionament de la metodologia (Dyson, 2001, 2002; Dyson, Linehan & Hastie, 2010; Velázquez Callado, 2012c).

Aquesta divergència d'opinions convida a seguir estudiant i valorant aquesta qüestió (Velázquez Callado, 2012d, 2015b), però condueix a pensar que l'ús de l'AC no implicaria la pèrdua o desatenció de la part relacionada amb el desenvolupament i la millora motriu de l'alumnat (Bradford et al., 2014; Velázquez Callado, 2012c, 2015b).

La mejora motriz ha sido también objeto de estudios en otras investigaciones (...) concluyendo, en todos los casos, que es viable el aprendizaje motor mediante diferentes estructuras de aprendizaje cooperativo y que, cuando menos, no hay diferencias significativas en su eficacia con respecto a métodos tradicionales de enseñanza en la Educación Física. (Velázquez Callado, 2012c: 93)

Com es veurà en l'apartat següent, centrat en l'AC en l'esport, també existeixen estudis i experiències que exposen els avantatges de l'AC en la IE. Tot i que el nombre és més reduït, la majoria dels resultats d'aquestes experiències mostren els efectes positius de la cooperació en la pràctica i adquisició de les habilitats bàsiques d'IE, la creació d'un clima motivacional positiu en el treball dels continguts esportius i el desenvolupament d'actituds i valors en l'esport.

### 3.2.- I la iniciació esportiva? La trajectòria de l'aprenentatge cooperatiu en la iniciació als esports

En el llibre *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Johnson et al. (1999b) comencen el primer capítol sobre el concepte d'AC amb una anècdota centrada en l'àmbit esportiu. Aquesta anècdota gira al voltant d'un jugador de beisbol i és la següent (figura 23):

#### **Capítulo 1 EL CONCEPTO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO**

Sandy Koufax fue uno de los mejores lanzadores en la historia del béisbol. Tenía un talento natural, así como un entrenamiento y una disciplina excepcionales. Posiblemente fuera el único jugador de las ligas mayores cuyos lanzamientos hacían que uno pudiera oír zumbir la pelota. Los bateadores rivales, en vez de quedarse conversando y haciendo bromas mientras esperaban su turno, se sentaban en silencio para escuchar el zumbido de las pelotas que lanzaba Koufax. Cuando les tocaba ir a batear, ya se sentían intimidados. Habría habido una sola manera de anular la genialidad de Koufax en el campo de juego: hacer que David (uno de los coautores de este libro) jugara con él como receptor.

Para destacarse en el juego, un lanzador necesita contar con un buen receptor (el mejor compañero de Koufax era Johnny Roseboro). David es tan malo como receptor, que Koufax habría tenido que lanzar la pelota mucho más lentamente para que él pudiera atraparla. Esto habría privado a Koufax de su principal arma. Y poner a Roger y Edythe (los otros dos coautores del libro) en posiciones defensivas claves en el campo de juego habría limitado aun más los triunfos de Koufax. Sin duda, Koufax no era un buen lanzador por sí solo. Únicamente como parte de un equipo pudo lograr su grandeza.

El rendimiento excepcional en el aula, al igual que en el campo de juego, exige un esfuerzo cooperativo, y no los esfuerzos individualistas o competitivos de algunos individuos aislados.

Figura 23. Metàfora de la cooperació en l'esport: el jugador de beisbol (extret de Johnson, Johnson & Holubec, 1999b: 13)

No és estrany consultar la literatura sobre l'AC en general i trobar l'esport com a exemple de cooperació. Des dels germans Johnson, passant per Pujolàs o Duran, són varis els autors que en algun moment han fet servir l'esport per exemplificar el significat de l'acció de cooperar. Fins i tot, en moments de competició:



Incluso si analizamos detalladamente los éxitos que, aparentemente, poseen un carácter más individual, nos daremos cuenta de que en su mayoría son fruto también de la cooperación: el pichichi de la liga dejaría de serlo si compartiera la camiseta con los redactores de este monográfico [Duran, en referència a si mateix]; (...); y sólo con observar la cantidad de personas que se mueven de manera frenética alrededor del coche de fórmula 1 que entra en boxes durante una carrera, nos daremos cuenta enseguida de que incluso en la alta competición el éxito es fruto del trabajo cooperativo. (Duran, 2001a: 73)

Tot i que a priori pot resultar contradictori parlar de cooperar i competir dins d'un mateix procés, existeixen evidències que posen en valor l'ús de l'AC com a metodologia per a ensenyar i aprendre els esports (Arumí-Prat, 2013, 2015; Casey et al., 2009; Córdoba, 2014; Fernández-Río, 2013; González & Fernández-Río, 2003; Ruiz Omeñaca, 2012; Stanne et al., 1999).

A priori puede parecer paradójico hablar de aprendizaje cooperativo en el seno de la enseñanza del deporte cuando buena parte de las actividades deportivas remiten a situaciones de competición. La cooperación en el aprendizaje parece no encajar si asumimos el carácter preconfigurador que el deporte de competición confiere a la acción didáctica, si bien, la apertura de miras nos puede llevar a considerar que el aprendizaje cooperativo se erige como una alternativa sugestiva y estimulante, que abre un horizonte especialmente valioso, al convertir el deporte en un contexto educativo en un sentido lato. (Ruiz Omeñaca, 2012: 134)

Contràriament, i malgrat els beneficis que se li associen en altres continguts de l'EF, una revisió de la literatura centrada en l'ús de l'AC en l'esport permet comprovar que el nombre de referències es més reduït (Bähr, 2010; Fernández-Río, 2013; Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2006). Aquesta situació s'evidencia de manera especial en l'àmbit educatiu del nostre context i s'acusa en el cas de l'etapa d'educació primària.

A més a més, la lectura detallada d'aquestes referències permet comprovar que la majoria estan basades en experiències puntuals o parcials que no expliquen un procés complet d'ús de l'AC en la IE. També és significatiu el nombre d'estudis que comparen les diferents estructures d'aprenentatge (cooperativa, competitiva i/o individualista), o els estudis en què l'objectiu principal no està en el tipus de contingut de l'EF que es treballa ni en les possibilitats de l'AC en relació amb aquest contingut en concret. De la mateixa manera, tampoc se'n destaca cap que faci menció a com plantejar des d'un punt de vista educatiu les situacions d'oposició i competició.

Tot i així, aquest caràcter més aviat anecdòtic de la literatura existent fins al moment no treu que s'aportin dades d'interès i que s'hagin obtingut resultats positius, o com a mínim engrescadors, en referència a l'ús i possibilitats de l'AC en la IE. Això inclou tots tipus d'esport: individual, adversari i col·lectiu. A continuació, s'exposen de manera breu les principals referències trobades dins l'àmbit educatiu<sup>19</sup>.

Johnson, Bjorkland & Krotee (1984) comparen una estructura cooperativa, competitiva i individualista en l'aprenentatge del golf dins l'àmbit universitari. S'aplica un test inicial a partir del qual s'identifica l'alumnat de nivell

---

<sup>19</sup> Cal destacar que en l'àmbit esportiu existeixen diferents treballs sobre el valor de la cooperació en l'esport. Aquests estudis destaquen la importància de la cooperació en la promoció d'un clima motivacional positiu, la millora del rendiment, de l'autopercepció individual i grupal i la reducció de l'ansietat competitiva, entre d'altres (Garcia-Mas, 2001; Garcia-Mas et al., 2006; Garcia-Mas & Vicens, 1994, 1995; González et al., 2010; Leo et al., 2011; Olmedilla et al., 2011; Pons et al., 2016). Tot i així, aquest estudi parteix de la distinció que Arumí & Jurado (2017) i Rodríguez & Arumí (2018) fan entre la cooperació (entesa com a una habilitat comunicativa que ajuda a crear la idea d'equip) i l'aprenentatge cooperatiu (entès com a metodologia educativa). En aquest sentit, aquest estudi s'ha centrat en l'àmbit educatiu i en recollir les referències al voltant de l'ús de l'aprenentatge cooperatiu en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels continguts esportius.

baix, mig i alt i se'ls distribueix de manera aleatòria en tres grups. Cada grup treballa sota un tipus d'estructura al llarg de dues setmanes, fent un total de sis sessions de 45 minuts cadascuna. L'objectiu és comprovar el rendiment motriu i alhora valorar l'actitud de l'alumnat envers el professor i els companys. Els resultats posen de manifest que el grup que treballa amb estructura cooperativa aconsegueix millors resultats en diversos tipus de copejos i que les actituds dels alumnes envers el professor i els seus companys també son més positives.

En la seva tesi doctoral, Carpenter (1986) compara l'eficàcia entre una estructura cooperativa i una de competitiva en l'ensenyament de l'esgrima amb alumnat universitari. El seu objectiu és comprovar els resultats en termes de rendiment motriu i observar les actituds de l'alumnat envers el professor i els companys, i envers la cooperació i la competició. Organitza dos grups de manera aleatòria: un treballa de manera cooperativa i l'altre de manera competitiva al llarg de 20 sessions i llavors es compara el seu progrés mitjançant un test motriu i un qüestionari d'actituds. Els resultats posen de manifest la manca de diferències significatives entre estructures i el rendiment motriu obtingut i tampoc s'identifiquen diferències en relació a l'actitud de l'alumnat envers el professor. Tanmateix, el grup que treballa amb una estructura cooperativa sí que presenta actituds més positives envers el companys. En relació a les actituds envers la cooperació i la competició, cada grup mostra la inclinació envers l'estructura amb què treballa.

La tesi doctoral de Brown (1988) també compara els efectes obtinguts entre una estructura cooperativa i una estructura individualista en l'ensenyament del tennis amb alumnat universitari. Brown comença aplicant un pretest i en funció dels resultats distribueix l'alumnat en quatre grups heterogenis segons el sexe i el nivell d'habilitat. A partir d'aquí, dos grups treballen de manera cooperativa i dos ho fan a través de l'estructura individualista. Posteriorment, es duu a terme un posttest, un examen de coneixements escrit i s'aplica un qüestionari de valoració de les actituds. Els resultats obtinguts mostren que el grup que treballa de manera cooperativa aconsegueix millors resultats motrius, mentre que els resultats de l'examen escrit i del qüestionari actitudinal no mostren diferències significatives.

Strachan (1996) estudia l'ús de l'AC en dos grups de secundària dins d'una unitat didàctica d'handbol. Un dels grups no té experiència i és el seu primer any que treballa amb AC; per a l'altre grup, en canvi, és el quart any treballant de manera cooperativa. Els resultats posen de manifest que el temps de pràctica motriu és alt en ambdós grups, si bé el grup amb experiència registra un major grau de moments de pràctica motriu. En referència als aspectes relacionats amb el maneig de les habilitats socials, aquestes passen a ser un objectiu principal en el cas del grup sense experiència, mentre que en el grup amb experiència l'objectiu principal és la tasca motriu. Strachan conclou que l'AC té possibilitats de ser eficaç tant en l'assoliment dels objectius motrius com en l'assoliment dels objectius actitudinals i socials.

Polvi & Telama (2000) comparen els efectes d'una metodologia cooperativa (en la seva modalitat d'ensenyament recíproc) i una d'individualista en l'aprenentatge motriu i el desenvolupament d'habilitats socials amb alumnat de primària. Els continguts que es treballen inclouen l'atletisme, la gimnàstica artística i la natació. En l'estudi, que dura nou mesos, els autors apliquen un qüestionari sobre conductes socials, observen i graven les sessions i duen

a terme un test motriu adaptat a l'edat de l'alumnat (11 anys). Els resultats obtinguts posen de manifest que l'ús d'una metodologia cooperativa no aporta diferències significatives en l'aprenentatge motriu i sí en el desenvolupament d'habilitats socials.

En la seva tesi doctoral, Barret (2000) estudia l'ús de dues tècniques<sup>20</sup> cooperatives en una unitat d'handbol amb alumnat de primària. Una d'aquestes tècniques està creada per ell mateix, PACER (*Performer and Coach Earn Rewards*); l'altra, és la tècnica Puzle - II de Slavin (Jigsaw - II<sup>21</sup>, 1978). L'autor compara els efectes entre l'ús d'una metodologia cooperativa i una metodologia directiva. Els resultats d'aquesta comparació posen de manifest que el temps de pràctica motriu és similar en ambdues metodologies mentre que la part social no mostra diferències significatives. Tot i així, caldria relativitzar aquest resultat sobre l'aprenentatge social, atès que previ a l'estudi es fa una selecció de l'alumnat i s'exclouen els alumnes que presenten problemes conductuals, alumnes amb necessitats educatives específiques i casos d'absència regular.

Dyson (2001) descriu i interpreta l'experiència d'una mestra i el seu alumnat de primària (amb poca experiència treballant amb AC). Aplica la tècnica Equips d'aprenentatge de Grineski (1996) en dues unitats didàctiques d'iniciació al bàsquet i al voleibol. La mestra considera que l'AC permet assolir els objectius motrius amb independència del nivell d'habilitat i que afavoreix el desenvolupament d'habilitats interpersonals, la millora de la motivació, la participació i l'assumpció de responsabilitats per part de l'alumnat. A més a més, Dyson aprofundeix en el tipus d'experiència viscuda pels alumnes segons el seu nivell d'habilitat: els alumnes considerats més hàbils asseguren no haver perdut la motivació en cap moment pel fet d'estar treballant en el mateix grup amb companys amb menys coneixements previs, i aquests últims diuen haver-se sentit més visibilitzats i motivats en les sessions gràcies a la metodologia utilitzada.

Barret (2005) torna a aplicar la tècnica PACER en el si d'una unitat didàctica d'iniciació a l'handbol amb alumnat de secundària. Els resultats obtinguts destaquen la creació d'un clima de treball cooperatiu en què s'afavoreixen les relacions socials i la millora de l'aprenentatge motriu, així com un augment de les execucions correctes en comparació amb una estructura d'ensenyament individualista. Tot plegat, amb independència del nivell i de les habilitats i coneixements previs de l'alumnat.

Gröben (2005) duu a terme varies experiències a primària i secundària en què compara l'eficàcia de l'AC en l'ensenyament esportiu en relació a l'ús d'una metodologia tradicional. Concretament, ho fa en dos esports individuals (atletisme i natació) i dos de col·lectius (handbol i voleibol). Es duu a terme un test inicial a partir del qual es divideix l'alumnat en dos grups homogenis. Un d'aquests grups és el grup experimental que treballa amb AC; l'altre grup és el grup control i treballa amb una metodologia tradicional. Posteriorment, s'aplica un test final i un altre de transferència dels aprenentatges i, després d'un temps de no pràctica, se n'aplica un més de retenció.

---

<sup>20</sup> Totes les tècniques exposades en aquest apartat estan descrites en l'apartat 3.3.2. sobre tècniques específiques d'AC aplicades en l'ensenyament i aprenentatge dels esports.

<sup>21</sup> La tècnica Puzle - II és una adaptació de l'original (Puzle d'Aronson et al., 1978), que és la que s'exposa en aquest treball en l'apartat corresponent a les tècniques específiques d'AC aplicades en l'ensenyament esportiu. Aquesta adaptació de Slavin introdueix canvis en l'estructura de recompensa i inclou elements de promoció de la participació equitativa.

Les conclusions de Gröben recullen que l'AC no aporta a curt termini millors resultats en l'aprenentatge esportiu però sí que és mostra més eficaç en la transferència i la retenció dels aprenentatges. També mostra una superioritat significativa en relació al desenvolupament de les habilitats socials.

Cervantes, Cohen, Hersman & Barrett (2007) apliquen la tècnica PACER de Barrett (2000, 2005) en el context d'una unitat didàctica d'iniciació al bàsquet a secundària en què part de l'alumnat presenta una discapacitat visual. Sense aprofundir ara en les adaptacions realitzades per donar resposta a les necessitats específiques d'aquests alumnes (ús del llenguatge Braille en les fitxes de treball, pilotes amb picarols, dispositius sonors a les cistelles, materials tàctils per marcar punts clau i perímetres i l'ajuda entre companys), els resultats posen de manifest la promoció de la participació, la millora de l'aprenentatge motriu i el desenvolupament d'habilitats prosocials entre l'alumnat participant amb independència de les seves característiques personals.

Els treballs de Lafont, Proeres & Vallet (2007) estudien els efectes de la interacció entre iguals dins de grups d'AC en una unitat didàctica de bàsquet en què participa alumnat de primària. S'organitza un grup experimental i un grup control que treballa de manera individual. L'anàlisi dels resultats permet concloure que la interacció i l'intercanvi oral entre parelles afavoreix la construcció conjunta de coneixement (per exemple, en l'objectiu i les estratègies de joc) i que això beneficia el desenvolupament de les habilitats motrius i tàctiques.

López-Cózar (2008) utilitza l'AC (en la seva modalitat d'ensenyament recíproc) a l'hora de treballar la passada amb l'interior en el futbol sala amb alumnat de Batxillerat. Entre els resultats obtinguts en la seva experiència, destaquen un aprenentatge significatiu de l'habilitat esportiva treballada, un augment de la implicació de l'alumnat en el propi procés d'aprenentatge, la promoció de la cooperació i l'increment de la motivació de l'alumnat. Contràriament, dues limitacions que segons l'investigador presenta l'ensenyament recíproc són que no promou un rendiment motriu alt i que limita les relacions entre alumne-grup classe.

Casey (2009) analitza els efectes de l'AC en un esport individual -la natació- i un d'adversari -el tennis- a secundària. L'autor afirma que el procés d'aplicació de l'AC no li resulta ni fàcil ni ràpid, però identifica canvis i aspectes positius des que comença a aplicar-ho. La seva experiència li permet identificar una millora tant de l'aprenentatge esportiu com de les habilitats socials i la motivació de l'alumnat.

(...) I studied the effectiveness of cooperative learning in the teaching of tennis (...). I found that while the structures took some time to embed with all the participants (myself included), the results were impressive enough to persevere and continue to use cooperative learning in important areas of my teaching. However, it was not just me who felt the benefits; the pupils really became involved from day 1 and took great joy and pride in helping one another. (Casey, 2009: 6)

Casey entrevista l'alumnat participant per conèixer quines són les seves impressions sobre l'experiència. L'alumnat reconeix que ha necessitat un temps per adaptar-se a la manera de treballar però que finalment ha après, que els materials (fitxes) han estat molt útils, que s'han ajudat els uns als altres i que a més a més han gaudit del temps de pràctica, entre d'altres.

Casey & Dyson (2009) estudien els resultats d'una intervenció basada en una proposta d'hibridació de l'AC i el model comprensiu de l'esport de Bunker & Thorpe (1982) en una unitat didàctica d'iniciació al tennis amb alumnat de primària. Cal destacar que ni el professor -Casey- ni l'alumnat tenen experiència treballant de manera cooperativa. La recollida de les dades es fa mitjançant l'avaluació del nivell d'assoliment de les habilitats esportives per part del professorat i de l'alumnat, d'entrevistes als alumnes i de les seves reflexions al voltant de les sessions, del diari de camp del professorat i dels materials d'aprenentatge i avaluació de la UD. Una de les conclusions principals de l'estudi és que la introducció d'una metodologia nova implica una gran inversió de temps i treball. D'altra banda, els investigadors també destaquen la importància de planificar el treball de les habilitats socials i d'insistir-ne amb l'alumnat. "My experiences show that there can be a near constant need to refine, re-teach, and remind all the participants whose responsibility it is to teach" (p.191). No es descriuen amb detall els resultats obtinguts en relació a l'aprenentatge motriu, però en les entrevistes l'alumnat afirma haver adquirit coneixement sobre l'esport treballat. Especialment, des del punt de vista tàctic.

Casey, Dyson & Campbell (2009) i Casey (2010) duen a terme dues experiències molt similars amb alumnat de primària en què analitzen els efectes de l'AC en el treball de diferents habilitats atlètiques (salt, cursa, cursa d'obstacles i de relleus, llançament de pes, de javelina i de disc). En ambdues experiències, l'alumnat s'organitza en grups d'AC heterogenis. Cada grup disposa d'una carpeta grupal dissenyada pel professor que inclou els objectius i la temporalització de la unitat, un llistat de responsabilitats i de rols amb un sistema de rotacions i un conjunt de fitxes de treball. En ambdós casos, els autors confirmen l'assoliment dels objectius motrius i socials, així com una millora general de la motivació de l'alumnat. "Student achievement in terms of both academic and social learning was improved enough to prompt me to continue with, and expand, my use of CL as a pedagogical approach" (Casey et al., 2009: 421).

Bähr (2010) aplica la tècnica Equips d'aprenentatge (Grineski, 1996) per analitzar els efectes de l'AC en el treball d'una habilitat de la gimnàstica artística (tècnica del pi) alhora que observa el desenvolupament d'habilitats interpersonals. L'alumnat, de l'etapa primària, passa un pretest a partir del qual s'organitzen 50 grups d'AC. Aquests grups treballen junts durant quatre sessions d'una hora i mitja de duració. Posteriorment, s'aplica un posttest amb què se seleccionen els sis millors grups i els sis pitjors. Amb aquests 12 grups s'apliquen un test motriu, un test de transferència i, dues setmanes més tard, un de retenció. Amb motiu de valorar el desenvolupament de les habilitats interpersonals, Bähr aplica una escala d'autoavaluació. En referència als resultats sobre l'habilitat gimnàstica a treballar, Bähr observa una millora notable en la seva execució i aquesta millora s'estén al test de retenció. Les habilitats interpersonals també mostren una millora en tots els casos.

O'Leary & Griggs (2010) apliquen la tècnica del Puzzle d'Aronson et al. (1978) en el treball de les habilitats gimnàstiques amb alumnat universitari d'Educació Física. Entre els instruments d'obtenció de la informació es fa ús de notes de camp i d'entrevistes col·lectives a l'alumnat. Els resultats obtinguts revelen que la tècnica emprada no resulta eficaç en l'aprenentatge de les habilitats treballades, especialment en aquelles que presenten una exigència tècnica més elevada. En aquests casos, també es posen de manifest els conflictes entre alumnes hàbils

i no hàbils, atès que aquests presenten més problemes per fer una retroalimentació de la seva part als seus companys. L'eficàcia del Puzzle en aquest cas es redueix a les habilitats de nivell més bàsic i s'estén a l'alumnat menys hàbil.

André, Deneuve & Louvet (2011) comparen l'AC (a través de la tècnica Equips d'aprenentatge de Grineski, 1996) amb una metodologia individualista en una unitat didàctica d'habilitats gimnàstiques amb alumnat de primària. L'objectiu és comprovar els efectes de la metodologia cooperativa en l'acceptació de l'alumnat amb algun tipus de dificultat. També es pretén observar si el nivell d'habilitat condiciona o no l'acceptació dels alumnes amb discapacitat. Els resultats permeten comprovar que l'AC es mostra significativament superior a l'hora de promoure conductes d'acceptació entre iguals amb independència de les seves característiques personals i del seu nivell d'habilitat.

Bayraktar (2011) compara l'eficàcia entre una metodologia tradicional i una de cooperativa en la pràctica de la gimnàstica artística amb alumnat universitari. En el grup experimental aplica la tècnica cooperativa *Aprendre Junts (Learning Together)*, Johnson & Johnson, 1999). S'apliquen tests de coneixement teòric i domini pràctic i dues escales d'actitud: una sobre la gimnàstica i una altra sobre l'opinió de l'alumnat en relació amb l'AC. Finalment, el grup experimental obté millors resultats teòrics i pràctics, presenten una predisposició més positiva envers la gimnàstica i la majoria considera que l'AC els ha ajudat a aprendre més i millor. Bayraktar conclou que l'AC és més eficaç que una metodologia tradicional en termes d'assoliment motriu i social, que promou la participació de tot l'alumnat i que millora la motivació i l'actitud envers la matèria que es treballa.

Mohseen, Fauzee, Kim & Baki Geok (2011) comparen els efectes entre l'ús de l'AC i una metodologia tradicional basada en el comandament directe en una unitat didàctica de voleibol amb alumnat de secundària. L'objectiu de l'estudi és comprovar els efectes d'ambdues metodologies en el desenvolupament de les habilitats socials. S'organitza l'alumnat en dos grups: el grup control i el grup experimental, que treballa de manera cooperativa a partir de la tècnica Treball en equips – Assoliment Individual (TELI) de Slavin (1977)<sup>22</sup>. S'aplica un qüestionari d'avaluació de les habilitats socials que s'aplica tres cops: abans de la intervenció, en la vuitena setmana d'intervenció (sessió 24 de 33) i al final de la intervenció (sessió 33). Els resultats obtinguts demostren una superioritat significativa de l'AC en comparació amb el comandament directe. Així, els investigadors conclouen que l'AC es pot considerar una metodologia prometedora en l'EF i l'esport. "The results showed considerable success in the cooperative learning classes to improve the social skills among the middle school students. This study has determined that CLS holds much promise for physical education and sports activities" (p.980).

André (2012) compara l'AC (a partir de la tècnica Equips d'aprenentatge de Grineski, 1996) amb una metodologia tradicional en una unitat didàctica d'atletisme amb alumnat de primària en què l'objectiu és aprendre a fer correctament un escalfament i alhora promoure la motivació dels aprenents. Es filmen la primera i l'última sessió

---

<sup>22</sup> Aquest estudi comparteix l'observació de Velázquez Callado (2013b) al voltant de la tècnica cooperativa mencionada pels autors d'aquest estudi. Així, mentre que els investigadors diuen fer servir la tècnica TELI de Slavin (1977), la lectura detalla del procediment de recerca que s'ha seguit apunta més aviat a l'ús de la tècnica Equips d'aprenentatge de Grineski (1996).

per comprovar si l'alumnat ha après a fer l'escalfament de manera correcta i s'aplica un qüestionari per avaluar el grau de motivació dels alumnes. Els resultats obtinguts posen de manifest que, en ambdós casos, l'AC es mostra més eficaç que no pas la metodologia tradicional.

Darnis & Lafont (2013) recullen dues experiències en què s'estudia la influència de la interacció oral entre iguals dins de grups d'AC. Els esports treballats són el bàsquet i l'handbol, i l'alumnat participant és de l'etapa d'educació primària. La recollida de les dades es fa a través d'un registre d'observació i de la filmació de les sessions. Els resultats mostren que, en ambdós casos, la interacció oral entre companys i l'intercanvi d'informació afavoreix el desenvolupament de les habilitats tècniques i tàctiques de l'esport que es treballa.

Cal afegir que, en el cas de l'handbol, Darnis & Lafont observen les interaccions a nivell parelles dins dels grups d'AC. Les investigadores fan aquesta observació en termes de parelles simètriques i asimètriques, i els resultats posen de manifest que les parelles asimètriques surten més beneficiades de la interacció que no pas les parelles simètriques. Aquest benefici resulta tant pel component de la parella amb menys habilitat, que surt reforçat de la interacció amb un company amb més coneixement, com pel component inicialment més hàbil, que ha de fer mostres i explicacions i també treu benefici d'aquesta tasca.

Vernetta, Gutiérrez-Sánchez, López-Bedoya et al. (2013) estudien els efectes de l'AC en l'adquisició d'habilitats de gimnàstica artística amb alumnat universitari. En aquest cas, els autors comparen els efectes en l'aprenentatge quan es treballa:

1. Amb una metodologia tradicional i sense materials d'aprenentatge addicionals,
2. Amb AC i amb materials d'aprenentatge addicionals basats en fitxes d'observació i d'avaluació grupal.
3. Amb AC, amb fitxes d'observació i avaluació més altres materials amb pautes per a l'ajuda manual en les pràctiques acrobàtiques.

Els autors realitzen un pretest i un posttest. Els tres grups milloren de manera significativa, però: (a) l'alumnat que treballa amb AC mostra una eficàcia superior a l'alumnat que treballa amb metodologia tradicional, i (b) l'alumnat que treballa amb AC, fells d'observació i avaluació i materials de pautes per a les ajudes manuals mostren un grau d'eficàcia significativament superior.

Arumí-Prat (2013, 2015, 2016) narra la seva experiència com a entrenador de bàsquet infantil que fa servir l'AC al llarg d'una temporada esportiva completa. En aquest treball, que dona peu a la seva tesi doctoral, Arumí-Prat (2013) busca promoure l'ajuda mútua i la cohesió d'equip (cooperació intragrupal) per afavorir també el rendiment i els resultats (competició intergrup). Entre els seus objectius, destaquen: (a) el fet de donar veu i protagonisme als jugadors, (b) cedir-los responsabilitats que fins al moment eren de l'entrenador, i (c) afavorir el seu creixement esportiu i personal a través de la democratització del procés d'aprenentatge i de l'avaluació del seu rendiment. La competició es planteja amb intenció educativa, com a un context d'aprenentatge i d'ajuda mútua entre companys que alhora beneficiï els resultats que s'obtenen al llarg de la temporada. En les seves conclusions, Arumí-Prat reconeix haver-se sentit en una posició vulnerable com a model d'entrenador cooperatiu i assegura que "des de l'òptica de la cooperació l'observació d'un vestidor ha estat complexa" (Arumí-Prat, 2013: 168). Malgrat aquesta

complexitat, l'autor conclou que els resultats obtinguts són positius i que encoratgen a seguir entrenant l'equip des d'un plantejament cooperatiu.

Velázquez Callado (2014a) aplica la tècnica Puzzle d'Aronson et al. (1978) en una unitat didàctica d'esports tradicionals de la zona amb tres grups d'alumnat de cinquè de primària. Tots tres grups tenen experiència en el treball amb AC. L'objectiu principal és que l'alumnat adquireixi el coneixement bàsic del funcionament i les normes dels cinc esports que es treballen (calva, tanga, rana, bolo de pinars i petanca), que siguin capaços d'organitzar-los i dur-los a terme. L'investigador proporciona materials d'aprenentatge autònom amb l'objectiu que siguin els alumnes mateixos qui, en grup, coneguin els esports, entenguin el seu reglament i s'organitzin per poder practicar-los.

Se hizo especial hincapié en que el objetivo fundamental de la unidad era que cualquier persona de cualquier grupo pudiera explicar, organizar y practicar cualquiera de los cinco deportes tradicionales trabajados, lo que incluía que supiera responder correctamente a las preguntas de comprensión expuestas en cada una de las fichas de trabajo. Se insistió también en los objetivos sociales de ayudar, apoyar y corregir de forma positiva a los compañeros y compañeras, así como regular autónomamente los posibles problemas que pudieran surgir durante la práctica de los deportes. (Velázquez Callado, 2014a: 3)

L'alumnat acaba assolint l'objectiu proposat. Velázquez Callado conclou que la tècnica del Puzzle s'ha mostrat eficaça a l'hora d'adquirir el coneixement del reglament bàsic dels cinc esports tradicionals seleccionats. A més a més, l'alumnat ha estat capaç d'assolir aquest objectiu sense necessitat de la intervenció docent directa.

Huang et al. (2017) parteixen de la base que el desenvolupament del pensament crític en l'alumnat pot beneficiar el desenvolupament i millora de les habilitats motrius. Per aquest motiu, porten a terme una experiència en l'ensenyament del bàsquet amb alumnat de primària en què estudien l'eficàcia de l'AC i la d'un mètode basat en la pràctica a partir de mapes conceptuals que recullen els elements tècnics-tàctics. Els investigadors organitzen tres grups: un treballa amb AC, un segon treballa amb mapes i un darrer és el grup control. La pràctica s'entén 15 setmanes i s'aplica un pretest i un posttest motriu i un qüestionari per avaluar el grau de desenvolupament del pensament crític. Els resultats posen de manifest que els grups que treballen amb AC i amb ensenyament a través de mapes treuen millors resultats que no pas el grup control. Pel que fa a l'AC en concret, la majoria dels alumnes presenten una millora de les habilitats esportives i mostra diferències significatives en relació al desenvolupament del pensament crític.

Valls, Chiva & Capella (2017) comparen els efectes en el clima motivacional d'una metodologia tradicional i un mètode basat en la hibridació de l'AC i el model d'educació esportiva de Siedentop (1994). Aquesta experiència es duu a terme en l'ensenyament de l'handbol amb alumnat d'educació secundària. L'observació del desenvolupament de les sessions posa de manifest que la hibridació de l'AC amb el model d'educació esportiva resulta l'opció més eficaça a l'hora de promoure un clima motivacional positiu entre els aprenents.

La taula que ve a continuació recull de manera breu les característiques principals d'aquests estudis anteriors sobre l'ús de l'AC en l'ensenyament de l'esport:



Taula 8. *Estudis i experiències basades en l'ús de l'AC en l'ensenyament de l'esport*

Referència	Esport	Etap educativa/Àmbit	Observacions
Johnson, Bjorkland & Krotee (1984)	Golf	Universitària	Estudi comparatiu
Carpenter (1986)	Esgrima	Universitària	Estudi comparatiu
Brown (1988)	Tennis	Universitària	Estudi comparatiu
Strachan (1996)	Handbol	Secundària	
Polvi & Telama (2000)	Atletisme Gimnàstica artística Natació	Primària	Estudi comparatiu Basat en l'ensenyament recíproc
Barret (2000)	Handbol	Primària	Ús de dues tècniques cooperatives: -PACER (Barrett, 2000, 2005) -Puzle - II (Slavin, 1978)
Dyson (2001)	Bàsquet Voleibol	Primària	Ús de la tècnica: Equips d'aprenentatge (Grineski, 1996)
Barrett (2005)	Handbol	Secundària	Ús de la tècnica PACER
Gröben (2005)	Atletisme Natació Handbol Voleibol	Primària Secundària	
Cervantes, Cohen, Hersman & Barrett (2007)	Bàsquet	Secundària	Ús de la tècnica PACER
Lafont, Proeres & Vallet (2007)	Bàsquet	Primària	
López-Cózar (2008)	Futbol sala	Batxillerat	Basat en l'ensenyament recíproc
Casey (2009)	Natació Tennis	Secundària	
Casey & Dyson (2009)	Tennis	Primària	Hibridació AC i model comprensiu de Siedentop (1994)
Casey, Dyson & Campbell (2009)	Atletisme	Primària	
Bähr (2010)	Gimnàstica artística	Primària	Ús de la tècnica: Equips d'aprenentatge (Grineski, 1996)
O'Leary & Griggs (2010)	Gimnàstica artística	Universitària	Ús de la tècnica: Puzle d'Aronson et al. (1978)
André, Deneuve & Louvet (2011)	Gimnàstica artística	Primària	Estudi comparatiu Ús de la tècnica Equips d'aprenentatge (Grineski, 1996)
Bayraktar (2011)	Gimnàstica artística	Universitària	Estudi comparatiu Ús de la tècnica Aprendre Junts (Johnson & Johnson, 1999)
Mohseen, Fauzee, Kim & Baki Geok (2011)	Voleibol	Secundària	Estudi comparatiu Ús de la tècnica TELI de Slavin (1977)
André (2012)	Atletisme	Primària	Ús de la tècnica: Equips d'aprenentatge (Grineski, 1996)
Darnis & Lafont (2013)	Bàsquet Handbol	Primària	
Vernetta, Gutiérrez-Sánchez, López-Bedoya et al. (2013)	Gimnàstica artística	Universitària	Estudi comparatiu
Arumí-Prat (2013, 2015, 2016)	Bàsquet	Àmbit extraescolar	
Velázquez Callado (2014)	Esports tradicionals	Primària	Ús de la tècnica: Puzle d'Aronson et al. (1978)
Huang et al. (2017)	Bàsquet	Primària	Estudi comparatiu
Valls, Chiva & Capella (2017)	Handbol	Secundària	Hibridació AC i model d'educació esportiva de Bunker & Thorpe (1982)

Com es pot observar, les referències recollides estan basades principalment en estudis comparatius o en l'ús puntual d'alguna tècnica cooperativa específica. D'altres es basen en l'estil d'ensenyament recíproc que, com ja

s'ha mencionat, es pot considerar una tècnica d'AC sota condició que hi hagi presència de responsabilitat individual. En conjunt, es pot considerar que hi ha una manca significativa d'estudis que descriguin com implementar la metodologia de l'AC en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels esports.

Malgrat això, l'obtenció de resultats motrius equiparables a d'altres metodologies, la promoció de la participació, la creació d'un clima motivacional positiu i el desenvolupament d'habilitats socials, entre d'altres, són motius suficients per continuar estudiant les possibilitats de l'AC en el context de la IE.

En aquest sentit, els apartats que vénen a continuació centren la seva atenció en els elements que fins al moment es coneixen i que s'han de tenir en compte a l'hora d'estructurar de manera cooperativa un procés d'ensenyament i aprenentatge de l'esport.

### **3.3.- Ensenyar i aprendre l'esport a partir de l'aprenentatge cooperatiu: elements per a la seva implementació**

Tot i no comptar amb gaire treballs que aprofundeixin en l'ús de l'AC en la IE, les referències existents fins al moment aporten conceptes i idees que ajuden a identificar alguns dels elements clau a l'hora d'implementar aquesta metodologia en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels esports. Les característiques i funcions d'aquests elements es presenten a continuació.

#### **3.3.1.- L'estructuració cooperativa del procés d'ensenyament i aprenentatge**

Qualsevol contingut educatiu és susceptible de ser plantejat, ensenyat i après de manera cooperativa (Arumí-Prat, 2005, 2013, 2015; Córdoba, 2014; Dyson & Grineski, 2001; Johnson & Johnson, 1999; Johnson et al., 1999a; Pujolàs, 2011a; Putnam, 1997; Velázquez Callado, 2004, 2007, 2013a, 2015; Velázquez Callado et al., 2014). Aquesta afirmació se sustenta en la idea de la independència existent entre el tipus d'estructura d'aprenentatge que s'utilitza i les característiques del contingut que es treballa (Arumí-Prat, 2005, 2015; Velázquez Callado, 2013a, 2015; Velázquez Callado et al., 2014). "Las estructuras cooperativas en sí mismas no tienen contenido, son sólo la estructura que se aplica para trabajar unos determinados contenidos de cualquier área del currículo, y que genera la necesidad de colaborar y ayudarse entre los implicados" (Arumí-Prat-Prat, 2015: 197).

D'aquesta manera, ensenyar un contingut com l'esport a partir d'una estructura cooperativa com l'AC ha de resultar possible. I així ho entén el professorat que l'aplica, tal i com apunten Velázquez Callado (2013b) i Velázquez Callado et al. (2014):

Los docentes entienden que la forma de estructurar el proceso de aprendizaje es independiente de la estructura de la tarea que debe ser enseñada. Así, aplican el AC en sus clases no solo para promover el aprendizaje de tareas individuales o cooperativas, sino también para el trabajo de contenidos de carácter competitivo. (Velázquez Callado, Fraile Aranda & López-Pastor, 2014: 251-252)

Fernández-Río (2013) també apunta a la possibilitat real d'aplicar amb èxit l'AC en la IE mitjançant l'adequació entre el funcionament de la metodologia i les característiques dels continguts esportius: «(...) el aprendizaje

cooperativo sí puede ser usado con éxito para la enseñanza deportiva en el contexto de la Educación Física. Tan solo es necesario adecuar el formato instructivo para adecuarlo a las necesidades de los contenidos deportivos» (Fernández-Río, 2013: 154).

En aquest sentit, l'autor proposa organitzar el procés d'ensenyament i aprenentatge a partir del concepte d'**estructures de treball cooperatives** (Fernández-Río, 2006, 2010, 2013) en què l'objectiu final d'una tasca pot ser d'oposició i competitiu però la manera de treballar-lo, d'assolir-lo i/o millorar-lo es duu a terme a partir del treball cooperatiu i l'ajuda mútua entre l'alumnat.

(...) el objetivo de la tarea puede ser competitivo (lograr la canasta, meter un gol,...), pero la forma en la que trabaja el grupo es cooperativa, ya que se ayudan mutuamente para mejorar en diferentes aspectos a través de la tarea propuesta. (Fernández-Río, 2010: 175)

L'ús d'aquestes estructures implica introduir estratègies metodològiques o recursos facilitadors que orientin i ajudin l'alumnat en el seu aprenentatge. En aquest cas, es proposa l'ús de les anomenades **claus d'aprenentatge**, o aprenentatge a través de claus (Fernández-Río, 2003, 2006, 2010, 2011; Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2008, 2013a, 2013b; González et al., 2007; Velázquez Callado, 2013b; Velázquez Callado et al., 2014).

Les claus d'aprenentatge són frases curtes i precises que recullen els aspectes més importants d'una habilitat, una destresa o un gest a aprendre. L'objectiu és transmetre aquesta informació als alumnes perquè entenguin bé què s'ha de fer i així puguin ajudar-se millor entre ells. El seu disseny no és gaire complex, perquè bàsicament contenen la informació que el professorat dona en forma d'instruccions orals en les sessions o la informació que s'utilitza per formular els criteris d'avaluació (Fernández-Río, 2006, 2010; Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2013a, 2013b).

Se da la paradójica circunstancia de que cuando un docente construye un instrumento para evaluar los aprendizajes realizados por su alumnado (llámese ficha de observación, escala de valoración, etc.) suele seleccionar "elementos fundamentales" que quiere observar en la ejecución de sus alumnos/as; pues bien, esos elementos, aunque modificados y/o simplificados, pueden constituir las "claves" para la correcta realización de una determinada habilidad, (...). (Fernández-Río, 2010: 177)

Les claus d'aprenentatge acostumen a ser escrites, però també es poden presentar o completar de manera visual. Per exemple, a través d'imatges que s'inclouen en els materials d'aprenentatge de l'alumnat (Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2013a). Independentment del tipus escollit -escrit, visual o ambdós-, és important que l'alumnat tingui sempre aquestes claus mentre practica.

- *Voltereta adelante*
  - \* barbilla pegada al pecho
  - \* cabeza nunca toca el suelo
  - \* manos bien apoyadas, impulsándose fuerte con las piernas
  - \* cuerpo plegado como una pelota
- *Voltereta atrás*
  - \* barbilla pegada al pecho
  - \* cabeza toca lo menos posible el suelo
  - \* manos a ambos lados de la cabeza
  - \* impulsarse con fuerza hacia atrás
  - \* cuerpo plegado como una pelota

Figura 24. Exemple d'ús de claus d'aprenentatge en la iniciació a les habilitats gimnàstiques (extret de Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2013b: 46)

En l'àmbit internacional, en què l'ús de l'AC en l'ensenyament esportiu està més estès, l'ús de claus (*Learning cues*) és una pràctica habitual. Així, els treballs de Casey (2009), Casey et al. (2009), Dyson (2002, 2005), Dyson & Grineski (2001), Dyson & Rubin (2003), Dyson et al. (2010) o Grenier, Dyson & Yeaton (2005), entre d'altres, inclouen les claus d'aprenentatge com a estratègia perquè l'alumnat entengui què ha de fer, s'ajudi millor entre si i la pràctica sigui més eficaç.

També en el context dels models teòrics d'ensenyament dels esports hi ha referències a l'ús de l'aprenentatge a través de claus. El model comprensiu de l'esport o TGfU n'és un exemple (Bunker & Thorpe, 1982; Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2013a; Kirk & MacPhail, 2002).

### 3.3.2.- Tècniques específiques d'aprenentatge cooperatiu aplicades en l'ensenyament i aprenentatge dels esports

Una **tècnica específica o puntual d'AC** es pot definir com “un proceso definido que se concreta en una serie de acciones orientadas a promover la presencia de los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo” (Velázquez Callado, 2013b: 93)<sup>23</sup>. En el seu conjunt, aquestes tècniques s'han aplicat en matèries curriculars diverses, especialment en aquelles que compten amb trajectòria més dilatada en l'ús de l'AC (àrees de llengües, matemàtiques i ciències). L'EF no té una trajectòria gaire llarga en l'AC, però cal recordar que els seus inicis han estat basats en experiències puntuals en què majoritàriament s'ha fet servir algun tipus de tècnica específica. Per aquest motiu, el nombre de tècniques cooperatives que s'han fet servir en l'EF -inclosa la IE- és força notable. La taula que ve a continuació està extreta del recull de tècniques d'AC aplicades en l'EF fet per Velázquez Callado (2013b) en la seva tesi doctoral.

<sup>23</sup> Hi ha treballs que substitueixen el concepte “tècnica” -o l'utilitzen indistintament- amb altres conceptes com ara “mètode” (Gavilán & Alario, 2010; Slavin, 1999; Ovejero, 1990) o “estructura” (Kagan, 1990, 2000). Aquest estudi comparteix el posicionament de Velázquez Callado (2013b), que opta per utilitzar el nom de “tècnica”. Així, el diferència per exemple de la idea de “mètode” al·legant que la tècnica seria una acció definida mentre que el mètode esdevindria l'aplicació de la tècnica en un context educatiu determinat.

Taula 9. *Tècniques específiques d'aprenentatge cooperatiu aplicades en l'Educació Física* (extret de Velázquez Callado, 2013b: 264)

<i>Principales técnicas de aprendizaje cooperativo aplicadas en el área de Educación Física (elaboración propia)</i>	
<b>Técnica</b>	<b>Contenidos motores a los que ha sido aplicada</b>
Rompecabezas (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes y Snapp, 1978)	Actividades en la naturaleza (Velázquez, 2004b), juegos tradicionales (Velázquez, 2010), creación de nuevos juegos motores (Hastie y Casey, 2010), realizaciones coreográficas (García García, 2006)
Puzle de dobles parejas (Velázquez, 2005)	Juegos del mundo (Velázquez, 2005)
Enseñanza recíproca (Mosston, 1978)	Fútbol, voleibol y malabares (Byra, 2006), fútbol sala (López Cózar, 2008), voleibol (Zeng, Leung, Liu y Bian, 2009).
Parejas – comprueba – actúa (Grineski, 1996)	Habilidades y destrezas básicas: lanzamientos y recepciones (Grineski, 1996), habilidades gimnásticas (Grineski, 1996)
PACER (Barrett, 2000)	Balónmano (Barrett, 2000), baloncesto (Cervantes, Cohen, Hersman y Barrett, 2007)
Piensa – comparte – actúa (Grineski, 1996)	Habilidades y destrezas básicas aplicadas a la resolución de problemas en grupo (Fernández-Río y Velázquez, 2005; Grineski, 1996; Manrique, Vacas y Gonzalo, 2011; Midura y Glover, 2005; Velázquez, 2004a), realizaciones coreográficas (Grineski, 1996), salto de comba (Rodríguez Gimeno y de la Puente, 2002).
Juego cooperativo (Orlick, 1978; Grineski, 1996)	Iniciación deportiva (Orlick, 1978; Velázquez et al. 1995), habilidades y destrezas básicas (Grineski, 1996; Velázquez, 2004b), expresión y comunicación corporal (Omeñaca y Ruiz, 1999), actividades en la naturaleza (Omeñaca et al., 2001).
Marcador colectivo (Orlick, 1978)	Iniciación deportiva (Orlick, 1978; Velázquez et al. 1995), condición física (Fernández-Río, 1999; Grineski, 1996)
Relevos de marcador colectivo (Velázquez, 2012c)	Habilidades deportivas básicas: bote, pase y conducciones (Velázquez, 2012c).
Equipos de aprendizaje (Grineski, 1996), Dyson y Grineski (2001)	Voleibol (Dyson, 2001), baloncesto (Dyson, 2001), natación (Casey, 2009), atletismo (Casey, 2010), salto de comba (Velázquez, 2006a, 2012b), habilidades y destrezas básicas (Dyson, 2002), habilidades gimnásticas (Bähr, 2010).
Yo hago – nosotros hacemos (Velázquez, 2003a)	Habilidades y destrezas básicas: lanzamientos y recepciones (Velázquez, 2003a)
Descubrimiento compartido (Velázquez, 2003a)	Realizaciones coreográficas (Velázquez, 2003a), habilidades y destrezas básicas: lanzamientos y recepciones (Velázquez, 2010).
Enfoque inventivo de juegos (Kirchner, 2005)	Creación de juegos (Kirchner, 2005; Méndez, 2004, 2011b, 2011c).

Aquest estudi se centrarà en les **tècniques cooperatives aplicades en l'ensenyament dels esports**<sup>24</sup>, algunes de les quals ja estan incloses en la taula anterior i d'altres s'han extret a partir de la revisió de la literatura<sup>25</sup>. A continuació, i seguint un ordre cronològic, s'exposen les seves característiques bàsiques i usos en la IE.

<sup>24</sup> Per a una descripció detallada de totes les tècniques utilitzades en altres continguts de l'EF, s'aconsella la consulta de la tesi doctoral de Velázquez Callado, C. (2013b). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. Universidad de Valladolid. Disponible a: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823>

<sup>25</sup> Tot i que no s'inclouen com a tècniques utilitzades específicament en la IE, cal apuntar que hi ha tècniques cooperatives que són susceptibles de ser aplicades en aquest context. En són exemples les tècniques "Jo faig – Nosaltres fem" (Velázquez Callado, 2003) o "Descoberta compartida" (Velázquez Callado, 2010) ambdues utilitzades en el treball d'habilitats motrius bàsiques com ara els llançaments i les recepcions.

### 3.3.2.1.- Torneig de Jocs per Equips (*Teams-Games-Tournament - DeVries & Edwards, 1973*)

El **Torneig de Jocs per Equips** (TJE) és una tècnica creada per DeVries & Edwards (1973) que té un interès especial de cara al treball de la IE ja que permet abordar els continguts d'oposició des d'un plantejament que inclou situacions de cooperació intragrupal i de competició intergrupals (Velázquez Callado, 2014b). Ho fa a través del treball en grups d'AC i de l'organització de tornejos<sup>26</sup> i consta dels passos següents:

1. El professorat proposa una tasca i organitza l'alumnat en grups d'aprenentatge seguint els criteris d'heterogeneïtat recomanats en l'AC. Cada grup es pot posar un nom, que alhora pot anar acompanyat d'un logotip o símbol identificatiu que ajudi a enfortir el sentiment d'equip i la interdependència positiva d'identitat (Velázquez Callado, 2013b).
2. Amb l'objectiu de crear un sistema de puntuacions el més just i equitatiu possible (Slavin, 1992), el professorat estableix una puntuació base per a cada alumne en funció dels seus coneixements previs i habilitats. Cada alumne coneix la seva puntuació.
3. L'alumnat treballa en grups d'AC durant diverses sessions. Tothom treballa per assolir els propis objectius i els objectius de la resta de components del grup (interdependència positiva), que estaran vinculats a la seva puntuació base. Es disposa de materials d'aprenentatge i s'organitzen moments de processament grupal i autoavaluació de manera periòdica.
4. Un cop fet el treball en grups d'AC, s'organitza un torneig en què el professorat reorganitza els grups per crear els equips que competiran entre si. Això ho fa reagrupant l'alumnat segons el nivell de coneixements previs o de competència motriu. En cas que hi hagi un desequilibri en el nombre de components dels grups nous (Slavin recomana fer-ne grups de 3), s'augmenta el nombre de persones que formen el grup amb més coneixements previs. Una representació gràfica d'aquest procediment, adaptat al context de l'EF, seria la següent (figura 25):

---

<sup>26</sup> A l'aula ordinària, els tornejos acostumen a consistir en l'organització de concursos de preguntes i respostes amb la participació de grups de nivells similars. En el cas d'aquest estudi, s'han descrit els passos del TJE de manera general perquè no esdevingui una exposició tan fidel a un treball acadèmic d'aula i es pugui aplicar millor al context específic de l'EF.

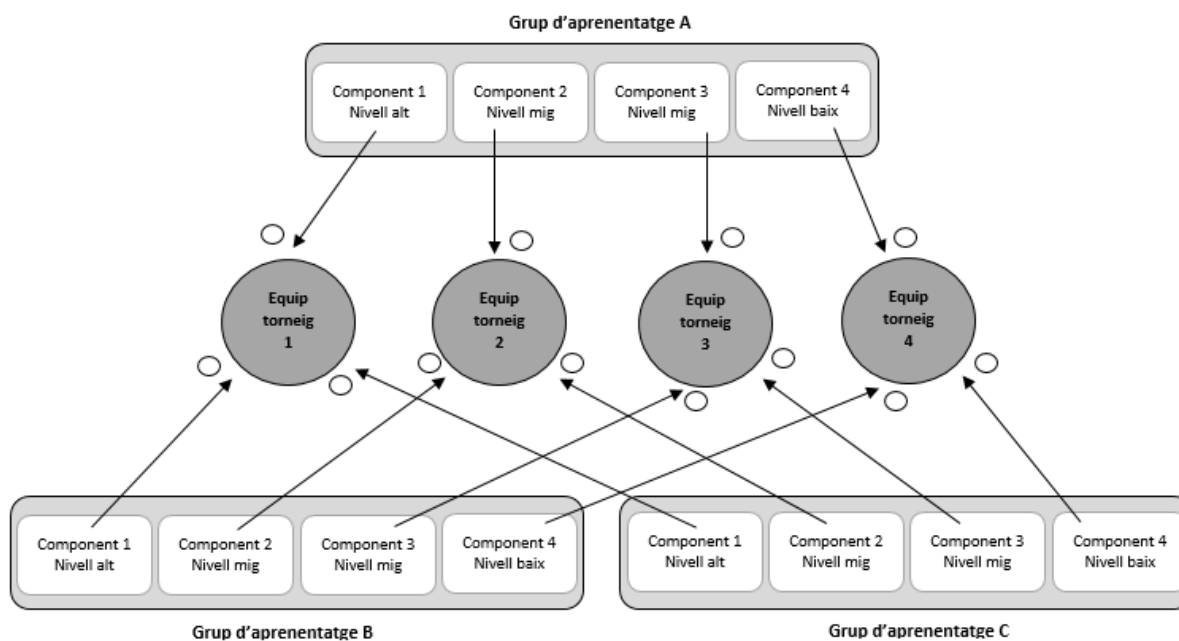


Figura 25. Representació gràfica de la formació d'equips en la tècnica cooperativa Torneig de Jocs per Equips (TJE) (adaptat de Slavin, 1999 i de Velázquez Callado, 2013a)

A l'aula ordinària, context on neix el TJE, aquest pas representaria el moment del torneig en forma de concurs de preguntes i respostes i el nombre de passos a seguir seria superior. Pel que fa a l'EF, i en concret en la IE, aquest torneig correspondria al moment de competició intergrup. El professorat especialista proposaria situacions de joc real fent les adaptacions que siguin necessàries, incloent-hi si escau canvis entre participants i reagrupaments provisionals (Slavin, 1992). També farà un control dels resultats, dividint la puntuació de cada equip entre el nombre total d'integrants (mínim tres). Cal tenir en compte que el sistema de puntuació pot estar adaptat a la situació i que les puntuacions obtingudes mai no condicionen l'avaluació de l'alumnat en termes de fer-ne la qualificació (Velázquez Callado, 2013b):

El sistema de calificación del alumnado es independiente de todo el proceso y está basado en los resultados que cada estudiante obtiene en otras pruebas individuales, al final de cada evaluación o al final de cada unidad didáctica. En algunos casos, las puntuaciones individuales y grupales en los torneos pueden complementar la nota. (Velázquez Callado, 2013b: 98)

### 3.3.2.2.- Marcador Col·lectiu (Collective Score - Orlick, 1978)

El **Marcador Col·lectiu** d'Orlick (1978) és una tècnica cooperativa d'ús senzill que no només es pot aplicar durant el procés d'ensenyament i aprenentatge, sinó que també fa la funció d'estratègia participativa en les situacions d'oposició i competició. Els passos a seguir per a la seva aplicació són els següents:

1. El professorat proposa una tasca, que pot ser individual, en parella o en grups d'aprenentatge. Aquesta activitat inclou el control del resultat que s'obtingui en termes de nombre, puntuació o temps assolit (per exemple, nombre de cistelles, de gols, nombre de voltes realitzades, el temps destinat a fer-les, etc.).

2. L'alumnat realitza l'activitat, controla i enregistra el seu resultat.
3. Un cop finalitzada l'activitat, tots els resultats se sumen i esdevenen un resultat final únic i col·lectiu. Per exemple, se suma el nombre de gols aconseguit per tot l'alumnat i es crea un marcador final col·lectiu que serà el resultat del treball i la participació de tothom.

Les paraules de González et al. (2007) resumeixen l'essència del *Marcador Col·lectiu*:

Los resultados de los diferentes componentes o de los diferentes grupos se suman para obtener un resultado global o común; este método, ya sea contando segundos o repeticiones, ha sido usado en la enseñanza de muchas actividades deportivas: colectivas (voleibol), individuales (tenis) o simples habilidades motrices (bote de pelota). (González González de Mesa, Cecchini, Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2007: 33)

<b>PROPUESTA PRÁCTICA: ACONDICIONAMIENTO FÍSICO</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Carrera colectiva.</b> La clase realiza una carrera de diez minutos, dando vueltas alrededor de una cancha de balonmano. El objetivo es dar el mayor número de vueltas entre todos por lo que cada vez que alguien pasa por la línea de salida, tras dar una vuelta, suma un punto al marcador colectivo.</li> <li>• <b>El récord del mundo.</b> El docente plantea un récord del mundo de media o larga distancia. La clase se agrupa por parejas. El objetivo de la clase es batir ese récord, recorriendo la distancia establecida en menos tiempo, respetando la norma de que si un miembro de la pareja corre, el otro no puede hacerlo.</li> </ul>	<p>Así, lo primero que hace el docente es determinar cuántas vueltas necesita dar la clase al espacio donde va a correr, por ejemplo, la pista de balonmano. En cada pareja, se decide qué estudiante iniciará la carrera. El docente da la salida y pone su cronómetro en marcha. A partir de ese momento cada vez que alguien pasa por la línea de salida el docente suma una vuelta al grupo. Cuando el grupo completa el número de vueltas que establece la distancia de carrera, detiene su cronómetro y la clase ve si ha superado o no el récord del mundo.</p>

Figura 26. Exemple d'aplicació de la tècnica Marcador Col·lectiu (extret de Velázquez Callado, 2013b: 21)

Velázquez Callado (2012, 2013b, 2014b) proposa una versió adaptada d'aquesta tècnica. L'anomena "Relleus de Marcador Col·lectiu o Tres vides" (figura 27), centrada en el treball de les curses de relleus i utilitzada, entre d'altres, per al treball d'habilitats esportives bàsiques com els bots, les passades i la conducció. L'autor fa una proposta de relleus cooperativa, que es pot dur a terme de manera individual o en grups d'AC. Els passos a seguir són els següents:

1. El professorat planteja una tasca basada en relleus. L'objectiu és dur-la a terme en el mínim de temps possible.
2. El professorat comprova que l'alumnat ha entès la tasca. En cas afirmatiu, es fa un primer intent i es recull el resultat obtingut, que servirà com a temps base per als intents següents.
3. L'alumnat torna a repetir la prova amb l'objectiu de millorar el temps base assolit en el primer intent. Si el millora, el segon temps passa a ser ara el temps base. En cas contrari, el grup o l'alumne perd una vida.



4. L'alumnat repeteix la tasca tants cops com sigui possible, fins a perdre les tres vides disponibles. Se'ls anima perquè pensin estratègies, busquin solucions, identifiquin les seves errades i els aspectes a millorar.
5. El temps o marca definitiva és l'assolit en el moment de perdre la tercera i última vida.
6. La tècnica finalitza amb un moment destinat al processament grupal o autoavaluació en què es valora l'activitat i el treball que s'ha fet.

<b>PROPUESTA PRÁCTICA: ENCESTES COLECTIVOS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente plantea a un grupo, compuesto por entre seis y ocho personas, cuántas canastas puede conseguir en cuatro minutos. Para ello dispone de un balón y se proponen como normas, además de las básicas del baloncesto, que (1) si alguien encesta no pueda hacerlo nuevamente en la misma canasta hasta que todos los miembros del grupo lo hayan hecho y (2) que el grupo no pueda encestar dos veces consecutivas en la misma canasta.</li> <li>• El grupo realiza el juego de marcador colectivo estableciéndose una puntuación base.</li> <li>• El docente proporciona al grupo un tiempo determinado, nunca superior a dos minutos, para que acuerde una estrategia inicial orientada a mejorar la puntuación base.</li> <li>• El grupo repite el juego. Si mejora su puntuación, ese será su nueva marca. En caso contrario, pierde una vida y continúa con su puntuación inicial.</li> <li>• El juego se repite hasta que el grupo pierde sus tres vidas, determinándose entonces su puntuación definitiva. Siempre, antes de cada inicio del juego, el grupo dispone, si lo desea, de un tiempo muerto de un minuto para ponerse a adaptar o cambiar su estrategia.</li> </ul>	

Figura 27. Exemple de l'adaptació del Marcador Col·lectiu a Relleus de Marcador Col·lectius o Tres vides (extret de Velázquez Callado, 2013b: 22)

Tant la versió original d'Orlick com l'adaptació de Velázquez Callado són fàcils d'aplicar i entendre. El fet que la participació de tothom sumi i l'acció de treballar junts per assolir entre tots un objectiu i acabar compartint-lo, fan del Marcador Col·lectiu una tècnica interessant per començar a introduir l'alumnat en l'AC (Fernández-Río, 2017).

(...) puede que sea esta la técnica más apropiada para iniciar a los estudiantes en esta fase del aprendizaje cooperativo, ya que el objetivo básico es, como su nombre indica, lograr un resultado de «grupo» (de clase) en vez de individual, parejas o pequeños grupos. Ese «simple» cambio indica claramente a los estudiantes el nuevo objetivo de la clase: cooperar en vez de competir. (...) El énfasis se sitúa ahora en aportar, en ayudar, en cooperar con el grupo-clase, en vez de rivalizar, luchar y competir con los compañeros. Cada persona aporta su esfuerzo al logro global. (Fernández-Río, 2017)

A més a més, la tècnica es pot repetir (l'adaptació de Velázquez Callado ja inclou la repetició) de manera que la tasca esdevingui un repte col·lectiu a superar junts per part de tot l'alumnat. Això tindria relació directa amb els cinc principis bàsics de l'AC (Fernández-Río, 2017).

De esta manera se comienza a trabajar para desarrollar uno de los elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo y que es más difícil de lograr: la responsabilidad individual en el trabajo colectivo. Para dar mayor importancia a este esfuerzo personal/grupal siempre debe darse una segunda oportunidad al grupo para intentar mejorar su primer resultado. Antes de este segundo intento, el docente debe preguntar al grupo qué pueden hacer para obtener un mejor resultado. Se busca así que los estudiantes desarrollen otro elemento esencial del aprendizaje cooperativo: el procesamiento grupal, compartiendo ideas o propuestas que ayuden al grupo. También se logra el desarrollo de habilidades interpersonales, ya que los estudiantes deben escuchar a los compañeros, respetando las diferentes propuestas o ideas, adoptando la que mejor convenga a cada persona. (Fernández-Río, 2017)

### 3.3.2.3.- *Puzle (Jigsaw – Aronson et al., 1978)*

El **Puzle** o Trencacloques d'Aronson et al. (1978) és una tècnica cooperativa que promou la interdependència de recursos. Els passos a seguir són els següents:

1. El contingut, tema o tasca a treballar es divideix en tants aspectes o parts com components hi hagi a cada grup d'AC. A cada alumne se li assigna i es responsabilitza d'una part.
2. El professorat lliura a cada alumne la informació o materials necessaris per fer la part que li ha estat assignada (per exemple, fitxes d'aprenentatge). A continuació, s'assegura que l'alumnat entén la informació, el funcionament dels materials i s'esclareixen dubtes.
3. El següent pas implica un reagrupament de l'alumnat, a partir de la creació de comissions d'experts formades pels components de cada grup que s'encarreguen de la mateixa part. Aquests nous grups temporals treballen específicament sobre la part assignada.
4. Després del temps estipulat pel professorat, les comissions d'experts es dissolen i cada alumne torna al seu grup d'AC d'origen. D'aquesta manera, a cada grup d'AC hi haurà un expert en cadascuna de les parts que componen el tema o contingut a treballar.
5. Cada alumne s'encarrega d'ensenyar la seva part a la resta de companys de grup, de manera que al final tothom haurà treballat totes les parts que composaven el tema inicial.

Com altres tècniques d'AC, el Puzle també ha estat adaptat al context i necessitats específiques de l'EF. Per exemple, Velázquez Callado (2005) proposa una variant anomenada "Puzle de dobles parelles", que pot ser aplicada amb grups més nombrosos (8-14 persones). Els passos a seguir en aquest cas serien els següents:

1. El professorat divideix la classe en dos grups (per exemple, una classe de 24 alumnes dividida en dos grups de 12).
2. Dintre de cada grup de 12, l'alumnat s'organitza en parelles.
3. El professorat divideix el tema o contingut a treballar en tantes parts com parelles hi hagi a cada grup de 12.
4. L'alumnat decideix quines parelles s'encarreguen de treballar cada part. Un cop decidit, el professorat reparteix el material corresponent a cada parella.
5. Les parelles treballen durant el temps estipulat pel professorat. Un cop fet això, cada membre de cada parella s'uneix a un membre de la parella de l'altre grup que hagi estat treballant la mateixa part. En aquest cas, posaran en comú la feina feta amb cadascuna de les seves parelles d'origen.
6. Les parelles d'origen es tornen a reunir i comenten les impressions sorgides del treball amb les parelles de l'altre grup. Si hi ha una divergència significativa entre idees, el professorat pot reunir-les de nou i crear un grup d'experts temporal perquè puguin arribar a un acord.
7. Un cop superats els passos anteriors, les parelles tornen al seu grup inicial i cadascuna d'elles s'encarregarà de transmetre i ensenyar la seva part a la resta de companys del grup de 12 inicial.

El Puzzle és una tècnica força utilitzada en diferents continguts de l'EF. En el cas de la IE, s'ha fet servir per exemple en l'ensenyament de la gimnàstica artística (O'Leary & Griggs, 2010) i en el treball dels esports tradicionals (Velázquez Callado, 2014a).

#### **3.3.2.4.- Ensenyament recíproc (*Reciprocal Style of Teaching - Mosston, 1988*)**

L'ensenyament recíproc és un estil d'ensenyament proposat per Mosston (1988) que es pot considerar una tècnica específica d'AC sota condició que, més enllà de la interacció i la coavaluació entre iguals, hi hagi, també, responsabilitat individual. Tenint en compte aquesta observació, els passos a seguir en aquesta tècnica són els següents:

1. L'alumnat s'organitza per parelles.
2. El professorat proposa una tasca o habilitat i explica els elements clau a observar quan les parelles la duguin a terme.
3. Treball en parelles: un component executa la tasca i l'altre l'observa i li dóna feedback. Un cop dominada l'habilitat, s'intercanvien els rols. L'observador passa a executant i aquest a observador.
4. Quan les parelles dominen la tasca proposada poden fer una demostració al professorat que, si escau, proposarà una tasca nova.

Velázquez Callado (2013b, a partir de López-Cózar, 2008) assenyala que hi ha autors que també consideren l'ensenyament recíproc a través del treball en trios si aquest manté el rol d'observador i es fa rotació de rols amb l'executant.

Dins de la IE, l'ensenyament recíproc s'ha fet servir en la iniciació a l'atletisme, la gimnàstica artística i la natació (Polvi & Telama, 2000) i en el futbol sala (López-Cózar, 2008).

#### **3.3.2.5.- Parelles-Comproven-Actuen (*Pairs-Check-Perform – Grineski, 1996*)**

La tècnica **Parelles-Comproven-Actuen**, o *Pairs-Check-Perform*, dissenyada també per Grineski (1996), és una tècnica cooperativa amb arrels en l'ensenyament recíproc de M. Mosston (1988). Alhora està basada en la tècnica *Pairs Check* de Kagan (1992).

Els passos a seguir en aquesta tècnica són els següents:

1. S'organitzen grups de quatre persones. Dins de cada grup de quatre es formen dues parelles.
2. El professorat proposa una tasca. Per exemple, el treball d'una habilitat esportiva determinada que les diferents parelles hauran de practicar i treballar.
3. Treball per parelles: primer practica un dels components de la parella mentre que l'altre l'observa i li dóna el feedback necessari, corregint-lo i animant-lo. Un cop fet això, les parelles intercanvien el rol.
4. Esgotat el temps de pràctica, es retroben els grups de quatre. Cada component del grup fa una demostració de l'habilitat treballada i, si el grup considera que tots quatre l'han assolida suficientment,

passen a la següent habilitat preparada pel professorat. En cas contrari, tot el grup continua treballant per ajudar al company o companys amb més dificultats. Un cop consideren que tots dominen l'habilitat, criden al professorat perquè faci la comprovació adient.

Aquesta tècnica s'ha fet servir en IE per al treball de les habilitats gimnàstiques (Grineski, 1996) i d'altres que podrien estar directament relacionades com ara la pràctica de xuts, llançaments i recepcions (Dyson, 2002; González et al., 2007; Grineski, 1996).

### **3.3.2.6.- Equips d'aprenentatge (*Learning Teams* - Grineski, 1996; Dyson & Grineski, 2001)**

La tècnica **Equips d'aprenentatge** és una proposta originària de Grineski (1996) i està basada en dues tècniques cooperatives prèvies: (a) *Students Teams-Achievement Divisions* de Slavin (1977), i (b) *Learning Together* dels germans Johnson (1999)<sup>27</sup>.

L'alumnat s'organitza en grups de 4-6 persones<sup>28</sup> que treballen de manera cooperativa per assolir els objectius establerts pel professorat. Els passos a seguir són aquests:

1. El professorat proposa la tasca i informa dels objectius a assolir.
2. Es formen grups d'aprenentatge heterogenis, seguint els principis i criteris de l'AC descrits en el primer capítol.
3. L'alumnat treballa de manera cooperativa al llarg de les sessions. Per exemple, al llarg d'una unitat didàctica completa. En cas de fer servir rols específics, s'estableix un sistema de rotacions perquè tothom del grup passi per tots els rols.
4. Al final de cada sessió de treball, o de manera periòdica, els grups duen a terme una avaluació del seu treball. Per això s'utilitzen materials específics d'avaluació, normalment dissenyats pel propi professorat en funció dels objectius d'aprenentatge, com ara fulls de coavaluació o registres d'observació, entre d'altres (López-Pastor et al., 2008; Santos Muñoz, 2010; Velázquez Buendía, 1996, 2001; Velázquez Callado, 2013a).
5. L'ús d'aquesta tècnica es tanca amb una valoració conjunta entre professorat i alumnat.

La tècnica dels Equips d'aprenentatge s'ha utilitzat força en l'àrea d'EF (Velázquez Callado, 2013b). En el cas de la IE s'ha aplicat en la iniciació al voleibol i al bàsquet (Dyson, 2001), la natació (Casey, 2009), l'atletisme (André, 2012) i en la pràctica d'habilitats gimnàstiques (André et al., 2011; Bähr, 2010).

---

<sup>27</sup> Al mateix temps, tant l'*STAD* de Grineski com el *Learning Together* dels germans Johnson s'han utilitzat en l'ensenyament dels continguts esportius. El fet que els Equips d'aprenentatge sigui més recent, la similitud en el seu desenvolupament, així com la seva proliferació en el treball de la IE, són els motius pels quals aquest estudi ha decidit prioritzar la seva descripció.

<sup>28</sup> Grineski proposa originàriament grups de quatre, però posteriorment altres autors (Dyson, 2001, 2002; Dyson & Grineski, 2001; Velázquez, 2006) obren la possibilitat de fer servir grups més grans, sense que aquests no siguin mai superiors a 6 persones (Velázquez Callado, 2013a).

### **3.3.2.7.- *Aprendre Junts (Learning Together – Johnson & Johnson, 1999)***

La tècnica Aprendre Junts està creada per Johnson & Johnson (1999) en col·laboració amb l'equip de recerca del Cooperative Learning Center de la Universitat de Minnessota.

Els passos a seguir en aquesta tècnica són els següents:

1. Es formen grups petits d'entre quatre i cinc persones, preferentment heterogenis.
2. El professorat proposa una tasca grupal única, però que haurà de ser assolida per tots els components del grup. D'aquesta manera es promou la interdependència positiva d'objectius entre els aprenents, que pot ser complementada amb altres tipus d'interdependència.
3. El professorat explica quines són les habilitats interpersonals, socials i de treball en equip que són necessàries per assolir l'objectiu grupal que s'ha proposat.
4. Els grups treballen junts sobre la tasca mentre que el professorat fa les funcions de guia i reforç.
5. Finalment, es duu a terme el processament grupal des del punt de vista acadèmic i social. Cada alumne disposa d'un temps per enregistrar allò que ha après al llarg de la tasca. Els grups han d'identificar els punts forts i febles del seu funcionament i de l'ús que s'ha fet de les habilitats interpersonals i socials explicades prèviament pel professorat.

La tècnica Aprendre Junts és aplicable a qualsevol àrea o matèria. En el cas de la IE, Bayraktar (2011) l'ha feta servir en el treball de la gimnàstica artística dins del context universitari.

### **3.3.2.8.- *PACER (Performer And Coach Earn Rewards - Barrett, 2000, 2005)***

La tècnica **PACER** (Barret, 2000, 2005) neix en l'àmbit esportiu i és una de les utilitzades de manera específica en l'ensenyament i aprenentatge dels esports (Fernández-Río, 2017). Igual que el *Pairs-Check-Perform* de Grineski, el PACER també compta amb influències de l'estil d'ensenyament recíproc (Mosston, 1988).

El PACER està format per sis passos clau:

1. L'alumnat s'organitza en grups de quatre components, heterogenis segons el sexe i el nivell d'habilitat. Seguint les idees aportades en el capítol u en referència a les agrupacions, els grups resultants d'aquesta organització han de ser una petita mostra representativa de les característiques del grup-classe general.
2. Es duu a terme un *Teacher Workshop*, en què el professorat presenta els objectius i continguts de la sessió. Això inclou fer demostracions de les habilitats a treballar, repartir els materials corresponents (*Task Cards*, que inclouen claus d'aprenentatge i l'explicació del correcte desenvolupament de cada habilitat) i donar a l'alumnat el feedback necessari sobre les tasques a fer i els rols a adoptar.
3. L'alumnat comença a treballar en grup. Utilitzen les *Task Cards* i fan un registre individual i grupal de la pràctica (responsabilitat individual i de grup).

Performer Name _____		Coach Name _____	
TASK	FOCUS POINTS	ATTEMPTS	NUMBER CORRECT
<u>Bounce Pass:</u> Perform 10 tries of the bounce pass to your teammate.	1. Use an overhand throw 2. Step with the opposite foot (if you throw with your right hand, then step with your left foot).		
Performer Name _____		Coach Name _____	
TASK	FOCUS POINTS	ATTEMPTS	NUMBER CORRECT
<u>Catch from a Bounce Pass:</u> Perform 10 tries of catching the bounce pass from your teammate.	1. Fingers should be pointing down. 2. Catch the ball.		

**Figure 1 — A sample PACER task card.**

Figura 28. Exemple de *Task Card*. Tècnica PACER (Barret, 2005: 93)

4. Dins de les estones de treball grupal, també n'hi ha de treball en parelles dins del mateix grup. Així, els grups de quatre s'organitzen en parelles que adopten, de manera rotativa, els rols d'entrenador/a i d'executant. L'entrenador proveirà del feedback necessari i enregistrarà els resultats de l'executant ajudant-se de les *Task Cards* i de les informacions rebudes en el *Teacher Workshop*.
5. Avaluació. Un cop fet el treball previst, el professorat avalua els aprenentatges assolits per cada component de cada grup. Els alumnes executen de manera individual una de les habilitats treballades, que és escollida pel mateix professorat: si la fa correctament el grup rep dos punts; en cas contrari només en rep un i ha de continuar practicant. Si tothom del grup supera l'avaluació passa al sisè i últim pas del PACER: la recompensa grupal en forma de joc modificat. En cas que algun dels components d'un grup no superi l'avaluació, el grup sencer torna a treballar fins aconseguir que tothom assoleix els objectius fixats.
6. Recompensa grupal. Espai lúdic com a reconeixement al treball i l'aprenentatge fet per l'alumnat. En cas que algun grup no hagi arribat a aquesta part, el professorat s'hi posarà amb ells i els ajudarà perquè puguin assolir els aprenentatges corresponents i passar a l'espai lúdic.

El docente explica un contenido (una habilidad deportiva: el lanzamiento en balonmano), entrega una tarjeta con varias tareas a los distintos grupos para practicar ese contenido (lanzar a una diana en la pared a 3, 4 y 5 metros; lanzar a un cono a 6 metros; dar 5 pases entre dos personas en estático; dar 5 pases entre dos personas moviéndose de una banda a otra del campo, etc.) y marca un número mínimo de ellas a realizar en la sesión. Dentro de los grupos, los estudiantes se van turnando para realizar las tareas y ejercer de profesor usando claves (...). Cuando han alcanzado el mínimo marcado por el docente, le llaman y este comprueba si todos los componentes del grupo son capaces de realizarlas. Para ello va eligiendo algunas al azar y otorga puntos al grupo por cada persona que llega al mínimo exigido. Si todos «pasan el examen», se ganan el derecho a jugar un partido del deporte que estén aprendiendo. (Fernández-Río, 2017: 247)

Aquesta tècnica s'ha aplicat en contextos com ara la iniciació a l'handbol (Barret, 2005) i la iniciació al bàsquet (Cervantes et al., 2007).

Aquest seria, fins al moment, el recull de les principals tècniques d'AC aplicades en l'ensenyament dels esports. Cal tenir present, però, que aquest nombre és susceptible de ser ampliat si l'objectiu de la tècnica s'adapta al treball dels continguts de la IE. És el cas per exemple de les tècniques utilitzades en l'ensenyament d'habilitats motrius bàsiques com ara els llançaments i les recepcions.

### 3.3.3.- Situacions de joc i oposició: són la competició i la cooperació dos termes irreconciliables?

La relació entre cooperació i competició sovint dóna peu a controvèrsies i postures oposades. Així, mentre que autors com Orlick (2002) les consideren dos termes antagònics, d'altres com ara Arumí-Prat (2013, 2015) apunten a una relació "tortuosa" que no només és possible, sinó que també resulta necessària.

El significat d'aquests dos conceptes, tot i que poden semblar antònims, és complementari: cooperar fa referència a com es pot ensenyar i com es pot aprendre l'esport, mentre que competir implica fer una activitat en què dos equips s'esforcen per aconseguir el mateix objectiu. (Arumí-Prat, 2015: 23)

Aquest estudi comparteix aquesta segona línia de pensament i la idea de complementarietat entre el fet de cooperar i competir exposada per Arumí-Prat (2015). D'una banda, perquè parteix de la concepció de la cooperació com a recurs per aprendre més i millor, també de cara a afrontar les situacions d'oposició i competició; d'altra banda, perquè considera la possibilitat, dins del joc esportiu, de l'existència simultània de situacions de cooperació intragrupal i de competició intergrup. És a dir, la coincidència en el temps i l'espai de dos equips que competeixen entre si però que alhora representen dos grups de persones que cooperen per assolir un mateix objectiu. Segons Coubertin (2004), aquest tipus de cooperació seria "probablement el prototipus més perfecte de la cooperació humana: cooperació voluntària, sense sanció, basada en el desinterès i, tanmateix sòlida i sàviament «articulada» en totes les parts" (p.107).

En el capítol dos s'ha fet menció de com l'àmbit de la IE també apunta als valors de la cooperació en l'esport i a la necessitat de promoure contextos més democràtics i participatius, especialment quan es parteix d'una postura afí al paradigma educatiu actual i als models d'ensenyament alternatius. Amb una postura molt similar a aquesta, Bähr (2010) és una de les autores de l'àmbit de l'AC en l'esport que identifica la cooperació com a un aspecte inherent i propi de la naturalesa esportiva. L'autora afirma que un equip esportiu representa un ecosistema singular en què la cooperació entre els seus components resulta essencial.

En un buen equipo de trabajo cada miembro también se esfuerza en apoyar a otros compañeros en su proceso de aprendizaje. Es similar en muchas formas de alpinismo, acrobacia y también danza, si se hace con un compañero o en grupo. De manera específica también las artes marciales, el tenis, el voleibol o el bádminton demandan tratar con otros y, finalmente, entrenar grupos en los denominados deportes individuales como, por ejemplo, el atletismo, también requiere la conducta cooperativa de los que participan. Las acciones conjuntas en los deportes se realizan no solo a nivel mental y/o lingüístico sino de forma genuina, a nivel intuitivo, físico. La sociabilidad ocurre, en este caso, en una forma primordial e irremplazable de "Zwischenleiblichkeit"<sup>29</sup> (...). (Bähr, 2010: 150-151)

---

<sup>29</sup> Bähr fa referència a aquest terme basant-se en els treballs de Funke-Wienecke (1997), centrats en l'àmbit de la "sociologia del cos", una línia nova de la sociologia alemanya. En aquest cas, s'entén el concepte de "Zwischenleiblichkeit" com a representació del sentiment físic comú i col·lectiu que es genera entre dues o més persones que es mouen alhora.

Altres autors com Darnis & Lafont (2008, 2013), Lafont (2012), Lafont et al. (2007), o Lafont & Winnykament (1999), que treballen al voltant dels efectes de la interacció entre iguals dins dels grups d'AC i en contextos d'iniciació a esports com el bàsquet, l'handbol o el tennis, comparteixen també les idees anteriors.

(...) indeed, in collective ball games, individuals cooperate with each other within the team because they have to achieve the common goal of winning, although the team can compete with one or more groups. Situations like this are cases of intra-group cooperation with intergroup competition. (Lafont, Proeres & Vallet, 2007: 96)

Així, l'ús de la cooperació (de l'AC en aquest cas) no implica obviar el factor oposició ni eliminar la competició. Contràriament, no estariem parlant d'IE. Tot i així, quan es treballa des d'un plantejament educatiu -en aquest cas, basat en la cooperació- és necessari adoptar mesures addicionals en les situacions d'oposició i competició que siguin coherents amb la manera com s'ha plantejat i s'ha treballat l'esport. En aquest sentit, tant des de l'àmbit de l'AC com des del camp de la IE es proposa la introducció **d'estratègies participatives i d'inclusió**.

L'objectiu principal d'aquestes estratègies és promoure la participació, afavorir la igualtat d'oportunitats i relativitzar el resultat, donant un sentit al joc que va molt més enllà del marcador final (Velázquez Callado, 2004a). "Nuestro trabajo como docentes es favorecer que estructuras competitivas generen situaciones menos competitivas, en las que prime la actividad y las relaciones interpersonales sobre el resultado, y que estructuras cooperativas generen en la práctica situaciones cooperativas" (Velázquez Callado, 2004a: 14).

Aquestes estratègies són diverses i fàcils d'aplicar, i a més de promoure la participació, el seu ús reforça el sentiment de pertinença a un grup o equip. Tot plegat sense treure el factor oposició ni les situacions de competició, que adquireixen una orientació més participativa i més educativa (Córdoba, 2014; Orlick, 1990; Velázquez Callado, 2004a).

En la mayoría de ocasiones, aplicar elementos cooperativos y participativos a actividades competitivas favorece que éstas, sin dejar de lado la oposición entre participantes, sean más participativas y tengan un carácter ciertamente educativo. (Córdoba, 2014: 158)

No hay nada sagrado en los juegos que jugamos actualmente. No hay nada que diga que no podemos cambiar las reglas. Muchas veces se pueden introducir estrategias cooperativas en juegos competitivos contemporáneos mediante un sencillo cambio de reglas que asegure que todos los jugadores participen en la acción de una forma constructiva. (Orlick, 1990: 120-121)

La taula que es presenta a continuació recull algunes de les principals estratègies aportades per autors de l'àmbit de l'AC i de l'EF:



Taula 10. Estratègies participatives i d'inclusió aplicables a les situacions d'oposició i competició

Estratègia i autoria	Descripció
<i>Tothom la toca</i> (Orlick, 1990; Velázquez Callado, 2004)	Tots els components de l'equip han de tocar el mòbil com a mínim un cop abans d'anotar. En cas contrari, no compta punt.
<i>Puntuació múltiple</i> (Orlick, 1990)	Tots els components de l'equip (o un nombre mínim estipulat pel professorat) ha d'haver anotat perquè al final del joc es tingui en compte el marcador.
<i>Trobades cooperatives, o córrer de manera cooperativa</i> (Orlick, 1990, a partir de Jim Deacove <sup>30</sup> )	Carrera conjunta per assolir entre tots el millor registre de temps col·lectiu. No hi ha eliminacions, cada participant corre tot el que pot i el més ràpid possible amb l'objectiu d'ajudar al resultat col·lectiu final.
<i>Assenyalar a qui centra</i> (Orlick, 1990, a partir de Jack Donohue <sup>31</sup> )	Quan s'anota un punt tothom assenyala al jugador que va fer l'última passada i no a qui anota. L'objectiu és promoure el treball en equip i visibilitzar la importància de crear jugades i ocasions de gol.
<i>Tothom escull</i> (Orlick, 2002)	Formació d'equips a l'atzar. Per exemple, fent una pila amb les sabatilles dels participants i fent-ne dos munts amb elles. Cada munt serà un equip.
<i>A totes les posicions</i> (Orlick, 2002)	Tothom de l'equip ha de passar per les diferents posicions. S'organitza a partir d'un sistema de rotacions.
<i>Reduir la mida dels grups</i> (Velázquez Callado, 2004)	Fer grups o equips més petits perquè augmentin les possibilitats de participació de tothom.
<i>Jugar a empatar</i> (Velázquez Callado, 2004)	Quan un equip anota, se li suma un punt al seu marcador i se li'n treu un altre al del marcador contrari. L'objectiu és arribar tots dos a una puntuació prèviament estipulada.
<i>Delimitar espais d'actuació</i> (Córdoba, 2014, Velázquez Callado, 2004 )	Dividir el terreny de joc en diferents zones ocupades per un o dos jugadors de cada equip.
<i>Més mòbils</i> (Córdoba, 2014; Velázquez Callado, 2004)	Augmentar el nombre de mòbils alhora
<i>Dificultats compensatòries o Aplicar handicaps</i> (Córdoba, 2014; Velázquez Callado, 2004)	Limitar la capacitat d'acció i posar-li "dificultats" al jugador que anota. Per exemple, que hagi de fer servir la mà o el peu no dominants.
<i>Qui anota canvia</i> (Córdoba, 2014; Velázquez Callado, 2004)	El jugador que anota canvia d'equip.
<i>Tempteig per atzar</i> (Córdoba, 2014; Velázquez Callado, 2004)	Quan un equip anota es llança un dau. La puntuació que surt és la que puja (se suma) al marcador de l'equip que ha anotat.
<i>Més equips</i> (Córdoba, 2014)	Joc amb tres i quatre equips, cadascú amb la seva porteria/cistella corresponent.
<i>Afavorir a qui va perdent</i> (Córdoba, 2014; Velázquez Callado, 2004 )	Els punts aconseguits per l'equip que va perdent valen més que els de l'equip que va guanyant.

L'ús d'aquestes estratègies ajuda a obrir i democratitzar la competició. També ajuden a treure importància al resultat final, a través de la creació d'un clima en què l'important és prioritzar la pràctica i el component lúdic de l'activitat. Per aconseguir això resulta indispensable la intervenció del professorat amb l'objectiu de fer un treball actitudinal i competencial que ajudi a treure profit dels valors i contravalors que envolten la competició (Johnson & Johnson, 1999; Orlick, 1990).

<sup>30</sup> Docent col·lega d'Orlick.

<sup>31</sup> Jack Donohue, entrenador de bàsquet a la lliga nacional canadenca.

La clave es ayudar a niñas y niños a introducir los valores adecuados en el juego y a controlar la competición en vez de que ésta les controle a ellos. Hay numerosas oportunidades dentro de los juegos competitivos para educar en valores. ¿Qué mejor lugar para discutir el verdadero significado de los valores que son importantes para los niños o adultos, como ganar, perder, triunfo, fracaso, ansiedad, rechazo, juego limpio, aceptación, amistad, cooperación y competición sana? ¿Qué mejor lugar para ayudar a los niños y niñas a darse cuenta de sus propios sentimientos y de los de los otros? ¿Qué mejor lugar para animar a niñas y niños a ayudarse unos a otros a aprender cómo hacer frente constructivamente a algunos de estos problemas y preocupaciones? Se puede gritar tiempo muerto para sacar partido de una oportunidad significativa de aprendizaje. Se puede discutir rápidamente un valor (o contravalor), se puede reforzar una acción o se puede presentar una forma más adecuada de conducta y luego volver a jugar. (Orlick, 1990: 135-136)

### **3.3.4.- L'avaluació dels continguts d'iniciació esportiva a partir de l'aprenentatge cooperatiu**

L'avaluació és un moment clau del procés d'ensenyament i aprenentatge (López-Pastor, 2006) que, en el cas de l'AC, es planteja principalment a través d'un dels cinc elements essencials de la metodologia: el processament grupal o autoavaluació. Això implica que l'avaluació que es duu a terme es concep com a una part més del procés d'ensenyament i aprenentatge i que ha de resultar coherent amb la intervenció que es duu a terme.

(...) en el aprendizaje cooperativo la evaluación es un proceso integrado en el propio proceso educativo, coherente con él y orientado a su mejora, lo que significa que cuando un docente opta por implementar esta metodología en sus clases, debería elegir también un modelo de evaluación formativa en el que los procesos de autoevaluación y coevaluación cobran especial relevancia. (Velázquez Callado, 2013b: 159)

Des de l'AC, l'avaluació dels continguts d'IE no presenta diferències amb l'avaluació que es fa de la resta de continguts de l'EF. En aquest cas, l'avaluació també consisteix en un sistema d'avaluació formativa basat en mecanismes de coavaluació, autoavaluació i avaluació compartida (Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2013a; López-Pastor et al., 2008; Velázquez Buendía, 2001), i controlar així que l'avaluació no acabi sent exclusiva dels aspectes purament esportius (Velázquez Callado, 2013a).

No parece muy coherente insistir al alumnado en la necesidad de ponerse en el lugar de los otros, de ayudarse, de animarse o apoyarse mutuamente y que al final lo único calificable sea el rendimiento motor. Si hiciéramos eso, la idea que transmitiríamos a nuestros estudiantes es la de que valoramos que cooperen en las situaciones de clase pero que finalmente lo único que nos importa es que mejoren su motricidad, algo que es incoherente con nuestros planteamientos que se basan en la idea de que ambos elementos son igualmente importantes. (Velázquez Callado, 2013a: 28)

L'ús d'un sistema d'avaluació formativa en la IE té un valor afegit, ja que duu l'avaluació més enllà dels aprenentatges motrius alhora que aquests s'estenen a un plànol cognitiu. Amb aquest objectiu, Arumí-Prat (2013, 2015) aplica processos d'avaluació formativa en el si d'un equip de bàsquet:

I per acabar d'embolicar la troca amb l'avaluació jo no volia ser un entrenador que imposés els seus criteris als seus jugadors ni que els digués el que havien fet correctament i el que havien de millorar en el seu aprenentatge. Vaig procurar que els jugadors s'autovaluessin, els vaig ajudar perquè fossin ells mateixos els que descobrissin el seu propi procés d'aprenentatge, tècnic, tàctic o personal. (...) L'avaluació va ser formativa ja que la vaig entomar com una estratègia més perquè els nois aprenguessin. (Arumí-Prat, 2015: 106)

Aquest tipus d'avaluació implica el disseny d'instruments d'avaluació diversos i adaptats a cada situació. Per exemple, a cada unitat didàctica i a cada contingut d'IE que es treballi a l'aula. Entre els instruments més habituals hi ha els fulls de registre i les fitxes de coavaluació i d'autoavaluació. També es contempla la possibilitat de fer servir mecanismes d'avaluació compartida com ara la qualificació dialogada -si escau qualificació- o l'entrevista personal (López-Pastor et al., 2005; Velázquez Buendía, 2001).

Els fulls de registre i les fitxes es fan servir en les sessions com a material d'aprenentatge alhora que fan les funcions de coavaluació i autoavaluació (Arumí-Prat, 2015; Dyson, 2001, 2002; Dyson et al., 2010; Velázquez Buendía, 2001; Velázquez Callado, 2013a; Velázquez Callado et al., 2014). La figura 29, extreta dels treballs de Dyson et al. (2010), seria un exemple d'aquest tipus de material aplicat a la IE. En aquest cas, es tracta d'una fitxa de treball que permet avaluar els progressos de l'alumnat en el degoteig amb pilota. Com es pot observar, recull els objectius, les claus d'aprenentatge, una graella d'avaluació, un apartat de control de tasques i un darrer apartat en què es fa una valoració dels punts forts i febles del treball grupal.

**Dribbling with a ball Task Sheet**

**Objectives:**  
**Motor:** Students will be able to dribble the ball using three of the four learning cues.  
**Cognitive:** Students will be able to recall three of the four learning cues.  
**Affective:** Students will be able to work with their group to achieve the task.

When you all feel that you are ready, complete the form below:  
**Awesome** - uses the cues every time  
**Good** - uses the cues most of the time  
**Needs Work** - rarely uses the cues

Learning Cues:

Names	Crouched position - bent knees	Keeps the ball close to the body	Keeps eyes forward	Taps ball with inside, outside, & laces

Tasks:  
**\*\* Remember after each task ask [Ms. Anna] to check your form to make sure your group is ready to move on to the next task.**  
 \_\_\_\_\_ a. set up some domes or cones to dribble around  
 \_\_\_\_\_ b. dribble the ball from one cone to another  
 \_\_\_\_\_ c. dribble the ball around the outside of your square  
 \_\_\_\_\_ d. dribble the ball around the inside of your square  
 \_\_\_\_\_ e. dribble the ball around the inside of your square and stop the ball when the coach says stop  
 \_\_\_\_\_ f. create your own task (Please describe/ draw)

Group Processing:  
 1) Name something that your group did very well during this lesson.  
 2) Name one thing that your group needs to work on.

Figura 29. Exemple material d'avaluació: full de registre (extret de Dyson, Rhodes & Hastie, 2010: 119)

Aplicar aquest tipus de materials en el treball i avaluació de la IE té un valor didàctic afegit i aconpleix varies funcions (Velázquez Buendía, 2001):

1. Faciliten que l'alumnat conegui des del primer moment els objectius a assolir, les habilitats a treballar i els indicadors a observar i valorar. El coneixement previ d'aquests aspectes afavoreix l'aprenentatge i orienta els alumnes a l'hora de fer la coavaluació i l'autoavaluació. També ajuda en el moment de fer el feedback als companys.
2. Promouen un rol actiu de l'alumnat pel que fa a l'autogestió, l'autocontrol i la regulació dels seus progressos. Això inclou aprendre a gestionar el funcionament d'un grup i a saber fer servir els instruments i materials adequats.
3. Faciliten el recull de la informació necessària per fer l'avaluació. Això resulta més complex en la IE, atès que les situacions de joc acostumen a tenir un ritme força dinàmic i el nombre d'elements a observar i avaluar són diversos i simultanis. Aquest dinamisme i diversitat de factors s'acusa especialment en el cas dels esports col·lectius. Tenint en compte que l'alumnat encara té una capacitat limitada per enregistrar i controlar tanta informació, l'ús de fulls de registre representa un recurs facilitador.
4. L'ús regular d'aquests materials al llarg de les sessions afavoreix l'adquisició dels coneixements i conceptes de l'esport que es treballa i el desenvolupament de les habilitats de treball en grup. Al mateix temps, ajuden a familiaritzar l'alumnat amb processos de seguiment i millora de l'aprenentatge i també amb processos d'avaluació.
5. Aquest tipus d'instruments són una font d'informació més per al professorat i l'ajuden a complementar i contrastar la seva pròpia avaluació o observacions fetes.

Fernández-Río & Méndez-Giménez (2013a) proposen una avaluació de la IE que sigui "formativa, regular y continua, pero también auténtica, práctica e incluso divertida" (pp.48-49). Una de les seves propostes, centrada en l'etapa d'educació primària, inclou materials escrits a través dels quals l'alumnat estudia i posa en pràctica les habilitats gimnàstiques. Tal i com es pot observar a la figura 30, això ho fan a partir de l'estudi de cas d'una mala pràctica a l'hora de fer la tombarella endavant:

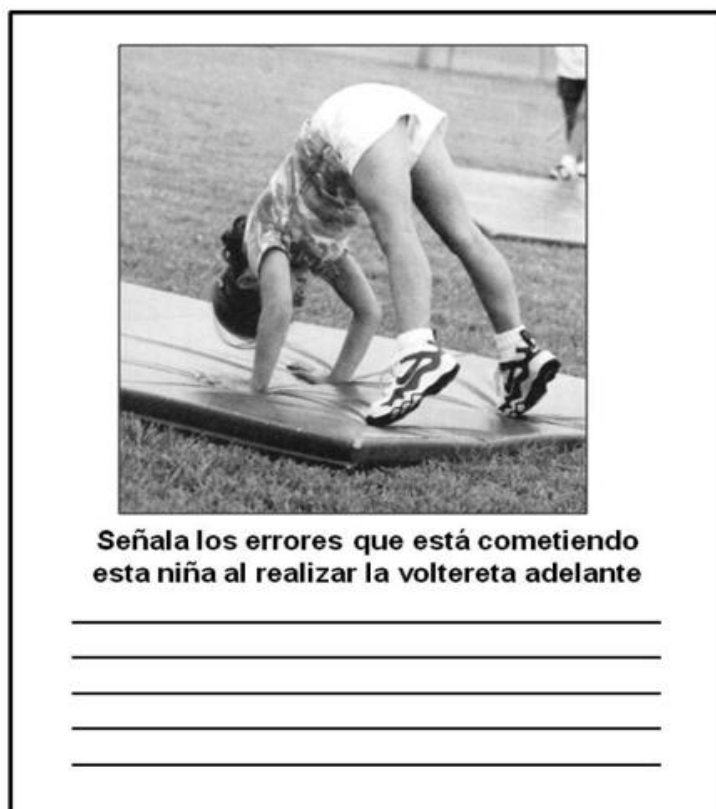


Figura 30. Exemple material d'avaluació per primària: estudi de cas en la iniciació a les habilitats gimnàstiques (extret de Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2013a: 51)

Tot i que els canvis en l'educació apunten a la seva desaparició, una part de l'avaluació remet a la qualificació dels aprenentatges. Des de l'àmbit de l'AC autors com Johnson & Johnson (1999) proposen dues opcions: (a) assignar una qualificació grupal amb què tots els components del grup reben la mateixa nota, o (b) fer-ne la qualificació individual, en què els components d'un mateix grup obtenen notes diferents.

El professorat pot obtenir la qualificació grupal de diferents maneres (Velázquez Callado, 2013b):

1. A partir de la qualificació d'un treball fet pel grup.
2. Escollint a l'atzar la qualificació obtinguda en un treball o prova individual d'algun dels components del grup.
3. Calculant la nota mitjana de les puntuacions obtingudes pels components del grup en la realització d'un treball o prova.
4. Escollint la qualificació més baixa obtinguda per algun dels components del grup.

El professorat que opta per fer la qualificació individual de l'alumnat acostuma a introduir activitats d'avaluació individuals addicionals (Johnson & Johnson, 1999, 2014; Putnam, 1997; Velázquez Callado, 2013b). Tot i així, Johnson & Johnson (1999a, 2014) plantegen dues maneres de vincular aquesta nota individual amb el treball i l'avaluació grupal: (a) sumar un punt a cada qualificació individual si tothom del grup supera una puntuació determinada, i (b) fent una combinació entre una part de la qualificació individual i una part de la mitjana grupal. "Por ejemplo, la nota de cada estudiante cuenta dos tercios, el otro tercio se obtiene de la media de las calificaciones de todos los integrantes del grupo" (Velázquez Callado, 2013b: 169).

Deixant de banda el tema de la qualificació, es pot concloure que un sistema d'avaluació formativa pot resultar més complex i és evident que augmenta el volum de feina docent perquè implica destinar-hi més temps (López-Pastor et al., 2008; Valle, Fernández-Río & Méndez-Giménez (2014). Tot i així, igual que en el cas del plantejament que es fa de les situacions d'oposició i competició, també és necessari fer un exercici de democratització de l'avaluació que contempli la participació de l'alumnat i que inclogui la globalitat dels aprenentatges. L'objectiu és fer de l'avaluació una part més del procés d'ensenyament i aprenentatge i es recomana dedicar-hi una estona al final de cada activitat o sessió (López-Pastor et al., 2005; Velázquez Callado, 2004).

### **3.3.- L'aprenentatge cooperatiu i els models teòrics d'ensenyament dels esports: vincles, relacions i possibilitats d'aplicació**

En els darrers anys, la idea d'abordar l'ensenyament de l'EF a partir d'una pràctica basada en diferents models pedagògics -*Models-based practice*- ha anat prenent força (Hastie & Casey, 2014; Metzler, 2011). Tot plegat, a través de plantejaments que proposen la hibridació de diferents models<sup>32</sup> amb motiu de treure profit dels punts forts de cadascun d'ells i fer una intervenció comuna amb l'objectiu d'afavorir els processos d'ensenyament i aprenentatge.

L'AC és una metodologia relativament jove en EF i la seva trajectòria encara és més recent en l'àmbit de l'esport. En aquest sentit, l'estudi dels aspectes comuns, de les divergències i de les possibilitats de complementar els models teòrics d'IE -i a la inversa- resulta una oportunitat d'apropar els avantatges d'aquesta metodologia a l'ensenyament esportiu (Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2008).

Els treballs existents al voltant d'aquest tema han centrat l'atenció en el fet d'establir nexes d'unió entre l'AC i els models alternatius de l'esport. Concretament, els dos models que s'han descrit en el capítol dos: el model comprensiu de Bunker & Thorpe (TGfU, 1982) i el model d'educació esportiva de Siedentop (1994)<sup>33</sup>

Aquesta combinació entre metodologia (AC) i models (TGfU i SE) no resulta una tasca senzilla, però sí molt interessant des d'un punt de vista educatiu i didàctic. De fet, i amb independència del model plantejat, els experts consideren que el fet de promoure la cooperació entre els practicants resulta clau per afavorir el seu aprenentatge, sobretot en les primeres etapes d'iniciació a l'esport (Dyson, 2005; Fernández-Río, 2009, 2011; Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2008, 2016).

Aunque a priori parezca un contrasentido, diferentes autores están de acuerdo en describir las primeras fases de la iniciación deportiva como cooperativas (Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2008; Hopper, 2003; Siedentop, Hastie & Van der Mars, 2004), ya que los individuos necesitan más tiempo para practicar e integrar las nuevas habilidades y los contextos de juego cooperativos les

---

<sup>32</sup> La literatura consultada sovint considera l'AC com a un model, en la mateixa línia que els models d'ensenyament dels esports com ara el model comprensiu (TGfU) o el model d'educació esportiva. Aquest estudi, però, considera oportú diferenciar termes i considera l'AC una metodologia i no pas un model teòric.

<sup>33</sup> Existeixen altres treballs que relacionen l'AC amb altres models aplicats en l'EF (per exemple, el model ludotècnic, l'esport aventura, el model de responsabilitat individual i social o l'estil actitudinal, entre d'altres). Cal tornar a recordar, però, que aquest estudi s'ha centrat en les relacions establertes entre l'AC i els models específics d'IE.

ayudan a ello, al darles más tiempo para recepcionar el móvil, dominarlo y jugarlo. (Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2016: 202-203)

Un aspecte clau perquè aquesta hibridació sigui eficaç és garantir que les parts implicades (metodologia i model, o metodologia i models) mantenen la seva essència i els seus principis bàsics. En referència a l'AC, cal assegurar la presència dels seus cinc elements essencials. Especialment, el principi d'interdependència positiva (Dyson, 2005).

Els aspectes comuns que la literatura identifica entre l'AC, el model comprensiu i el model d'educació esportiva estan relacionats, principalment, amb els seus principis pedagògics, els rols del professorat i l'alumnat i el tipus d'activitats d'aprenentatge que es proposen, entre d'altres (Casey & Dyson, 2009; Dyson, 2005; Dyson et al., 2004; Fernández-Río, 2009, 2011; Fernández-Río et al., 2016; Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2008, 2016; Kirk & MacPhail, 2002; Méndez-Giménez, 2010).

Tenint en compte això anterior, els principals punts en comú entre la metodologia de l'AC i aquests dos models d'ensenyament de l'esport serien els següents:

1. El fet de situar l'alumnat en el centre del procés, de dotar-lo d'un rol participatiu i de fer-lo part activa i responsable del seu propi aprenentatge.
2. El canvi de rol del professorat, que passa de dirigir a fer de guia i facilitador de contextos i experiències d'aprenentatge.

The pedagogical implications of using SE, TG, and CL call for the teacher to serve as a facilitator of the learning within a student-centered environment. The teacher purposefully shifts responsibility to the student engaged in authentic, meaningful, and learning tasks. (Dyson, Griffin & Hastie, 2004: 226)

3. El treball en grups petits, a través dels quals l'alumnat s'ajuda entre si i depenen els uns dels altres per assolir els objectius que se'ls plantegen. Això inclou el fet de promoure el sentiment de pertinença a un grup determinat (equiparable a l'etapa d'afiliació del SE).
4. El procés d'ensenyament i aprenentatge es planteja des d'un punt de vista multidimensional i potencia el desenvolupament social, motriu i cognitiu.
5. Les activitats estan adaptades a les característiques i necessitats dels aprenents. A més a més, aquestes activitats impliquen la interacció entre l'alumnat, la presa de decisions i la resolució de problemes. Aquesta promoció de la interacció entre aprenents i del treball en col·lectivitat condueix a la teoria de l'aprenentatge situat (*Situated Learning*):

La conexión básica entre modelos se establece a través de la teoría del Aprendizaje Situado (*Situated Learning*; Lave y Wenger, 1991), la cual plantea que aprender no es solo la recepción de una serie de contenidos o datos, sino que implica conectar personas, contenidos, conocimientos y el mundo que les rodea. Considera que dentro de un planteamiento constructivista, el estudiante debe ser un aprendiz activo, social y creativo (...). (Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2016: 202)

6. Entre l'AC i el model d'educació esportiva: l'ús de rols.
7. Entre l'AC i el model comprensiu: l'ús de claus d'aprenentatge.
8. Entre l'AC i el model comprensiu: les afinitats amb els principis del paradigma constructivista de l'ensenyament.

Tenint en compte aquests punts en comú, així com les idees plantejades en capítols anteriors, aquest estudi considera important destacar l'interès pedagògic entre la relació de l'AC i el model comprensiu de l'esport o TGfU (Casey & Dyson, 2009; González et al., 2007; Valls et al., 2017).

De les raons de la seva complementació se'n fan ressò els treballs de Casey & Dyson (2009), que en el marc d'una experiència d'iniciació al tennis amb alumnat de 11-12 anys en què es combina l'ús de l'AC i el model comprensiu, conclouen que:

1. El model comprensiu representaria la manera d'entendre i presentar l'esport en un context determinat. És a dir, seria la part que aportaria què és l'esport -el seu concepte- i com s'ha de plantejar en l'àmbit educatiu.
2. L'AC representaria la concreció metodològica de com dur a terme aquesta intervenció a l'aula. Això significa que seria la part encarregada d'organitzar i estructurar el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Els treballs de González et al. (2007) també estarien en la línia del vincle identificat per Casey & Dyson. En aquest cas, els autors consideren que el model comprensiu aportaria el coneixement sobre el contingut a treballar i la manera com s'ha de transmetre, mentre que el paper de l'AC estaria centrat en la manera com treballa l'alumnat i en l'organització i estructuració general del procés d'ensenyament i aprenentatge.

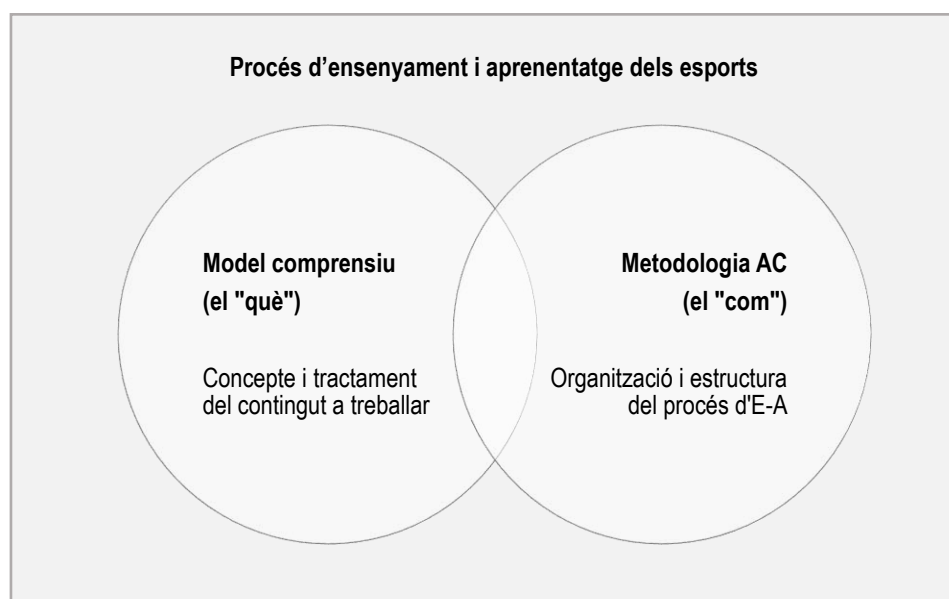


Figura 31. El model comprensiu i l'aprenentatge cooperatiu en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels esports: complementarietat entre model i metodologia (basat en Casey & Dyson, 2009 i González González de Mesa, Cecchini, Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2007)



## PART II. METODOLOGIA DE LA RECERCA.

### CAPÍTOL 4. Disseny teòric i metodològic de la recerca

«Ningú no coneix de debò un mètode de recerca  
fins que no ha provat d'aplicar-lo.»  
(Quivy & Van Campenhoudt, 2001: 182)

En aquest capítol es presenta el disseny teòric i metodològic elaborat per dur a terme aquest estudi. En primer lloc, es defineix la part teòrica mitjançant la creació d'un sistema de categorització que engloba les dimensions, variables i indicadors de la recerca. En segon lloc, es descriu la part metodològica amb l'objectiu de contextualitzar l'estudi dins les bases de la investigació educativa. Per poder fer això, es justifiquen el paradigma i el mètode d'investigació escollits i les tècniques d'obtenció de la informació utilitzades. Finalment, s'apunten les consideracions ètiques i els criteris de rigor científic que s'han tingut en compte en l'elaboració d'aquest treball.

#### 4.1.- Disseny teòric: dimensions, variables i indicadors de la recerca

El disseny teòric d'aquest estudi es concreta en un **sistema de categorització** que recull les dimensions, variables i indicadors de la recerca. Com es pot observar en la taula 11, es parteix de tres grans **dimensions**, -abans, durant i després de la interacció cooperativa-, subdividides en diverses variables que alhora estan formades per un nombre total de 22 indicadors. Això permet fragmentar el cas seleccionat en unitats d'anàlisi més petites i significatives que permeten fer-ne l'estudi detallat i ajudar a la seva comprensió.

Taula 11. Disseny teòric de la recerca – Sistema de categorització

Dimensió	Variable	Indicadors
<i>D1. Abans de la interacció cooperativa</i>	V1.1. Factors condicionants	Context
		Trajectòria docent
		Grup-classe
		Continguts d'IE
	V1.2. Planificació docent	Experiència prèvia amb AC
		Elements essencials de l'AC
		Objectius d'aprenentatge
		Activitats i materials
<i>D2. Durant la interacció cooperativa</i>	V2.1. Dinàmica sessions	Formació dels grups d'AC
		Rutines
		Organització de les sessions
		Tècniques específiques d'AC
		Rols
		Atenció a la diversitat
	V2.2. Assoliment aprenentatges i avaluació	Clima d'aula
		Temps de pràctica motriu
		Sistema d'avaluació
		Aprenentatges (coneixements, destreses i actituds)
<i>D3. Després de la interacció cooperativa</i>	V3.1. Reflexió i autoreflexió docent	Competències bàsiques
		Reflexió sobre el procés d'E-A
		Autoreflexió docent
		Propostes de millora

L'elecció d'aquestes tres dimensions respon al raonament deductiu fet a partir de la revisió de la literatura, en què s'acostuma a distingir diferents fases a l'hora d'implementar l'AC. En el cas d'aquest estudi, en què l'objectiu és analitzar un procés complet d'ús de l'AC en el treball dels continguts d'IE, s'ha optat per seguir la proposta d'Onrubia & Mayordomo (2015, basats en Kaendler, Wiedmann, Rummel & Spada, 2014<sup>34</sup>), que identifiquen les tres fases següents:

1. Una primera fase en què el professorat programa, dissenya i planifica el gruix de tot allò que després serà el procés d'ensenyament i aprenentatge (**Dimensió 1. Abans de la interacció cooperativa**).
2. Una segona fase d'intervenció a l'aula, que inclou els aspectes relacionats amb l'organització i la dinàmica de les sessions, el rol del professorat i l'alumnat i l'avaluació dels aprenentatges, entre d'altres (**Dimensió 2. Durant la interacció cooperativa**).
3. Una tercera i última fase en què la intervenció directa amb l'alumnat ja ha acabat. És el darrer moment en què el professorat tanca el procés, valora els resultats obtinguts i la seva pròpia actuació i formula, si escau, propostes futures de millora (**Dimensió 3. Després de la interacció cooperativa**).

Els apartats que vénen a continuació descriuen de manera detallada les característiques de cadascuna d'aquestes dimensions, les variables que les componen i els indicadors que se'n desprenen. D'aquests últims, cal afegir que també s'han identificat de manera deductiva, mitjançant la revisió de la literatura abans esmentada.

#### **4.1.1.- Dimensió 1. Abans de la interacció cooperativa**

La primera dimensió d'aquest estudi contempla els aspectes anteriors a la intervenció a l'aula, és a dir, tota la planificació i el treball previ que el mestre fa abans de començar a treballar directament amb l'alumnat. Al mateix temps, implica l'estudi dels factors contextuals que poden condicionar les seves decisions i, en conseqüència, també les seves actuacions posteriors.

En funció d'això, aquesta dimensió està subdividida en dues variables. La **variable 1.1. "Factors condicionants"** s'ocupa d'analitzar els elements que poden influir -i de quina manera ho fan- en les decisions que el mestre pren al voltant del procés d'ensenyament i aprenentatge. Tot plegat, tenint en compte que això condicionarà les característiques d'aquest procés i també el tipus d'intervenció docent que després es dugui a terme a l'aula.

Aquesta variable està formada per **cinc indicadors** de recerca:

*Context:* elements que formen part de l'entorn més immediat al mestre. Inclou el context de centre (equip docent, línia metodològica, ús de l'AC a nivell de centre, etc.), i també el context proper amb els agents que hi formen part (famílies, esport extraescolar, societat i mitjans de comunicació).

---

<sup>34</sup> Kaendler, C.; Wiedmann, M.; Rummel, N. & Spada, H. (2014). Teacher Competencies for the Implementation of Collaborative Learning in the Classroom: a Framework and Research Review. *Educational Psychology Review*, 27(3), 505-536.

*Trajectoria docent:* història professional del mestre. Inclou el seu pensament en relació a l'educació en general i en relació a l'EF i l'esport en particular. Influència de la seva trajectòria en el seu pensament i en la seva decisió de fer un canvi metodològic, i a la inversa.

*Grup-classe:* característiques específiques de l'alumnat, a nivell grupal i individual. Inclou les qüestions relatives al gènere, la presència o no d'algun tipus de discapacitat, l'origen i el nivell socioeconòmic. També contempla el grau d'experiències i de coneixements esportius previs i la seva influència en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la IE.

*Continguts d'IE:* trets característics dels continguts esportius, en referència especialment al factor oposició i a la competició. Possibilitats, avantatges i limitacions d'ensenyar i aprendre l'esport a través d'una metodologia cooperativa.

*Experiència prèvia amb AC:* nivell d'experiència del mestre i de l'alumnat treballant de manera cooperativa. Grau d'importància d'aquest bagatge previ.

Per la seva part, la **variable 1.2. "Planificació docent"** posa l'èmfasi en les tasques prèvies a la intervenció a l'aula, especialment aquelles tasques relacionades amb l'ús de l'AC. Per exemple, la formulació dels objectius a assolir, l'elaboració de materials d'aprenentatge i avaluació i l'elecció dels criteris de formació dels grups de treball.

Aquesta segona variable està formada per **quatre indicadors**:

*Elements essencials de l'AC:* actuacions del mestre a l'hora de garantir la presència dels cinc elements essencials de l'AC al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge. Això és, la interdependència positiva, la interacció promotora cara a cara, la responsabilitat individual i de grup, les habilitats interpersonals i de treball en grup, i el processament grupal o autoavaluació.

Inclou la presència d'aquests elements en la formulació dels objectius d'aprenentatge, el disseny de les activitats i l'elaboració dels materials d'aprenentatge i avaluació, entre d'altres.

*Objectius d'aprenentatge:* formulació dels objectius corresponents a les unitats didàctiques d'IE. Tipus d'objectius i criteris seguits en la seva formulació. Vinculació amb les competències bàsiques de l'etapa d'educació primària i amb les competències pròpies i els continguts de l'àrea d'EF.

*Activitats i materials:* activitats d'aprenentatge i d'avaluació dissenyades pel mestre en cadascuna de les unitats didàctiques d'IE analitzades, incloent els materials que es faran servir. Criteris seguits en la seva elaboració.

*Formació dels grups d'AC:* mètode i criteris seguits en la formació dels grups d'aprenentatge cooperatiu, especialment pel que fa a la influència del tipus de contingut a treballar, nombre de components del grup, característiques d'aquests, qui i com formarà els grups i durada de les agrupacions.

#### 4.1.2.- Dimensió 2. Durant la interacció cooperativa

La segona dimensió fa referència al procés d'ensenyament i aprenentatge en si mateix, o al gruix d'aquest. Tenint en compte que el mestre d'aquest estudi treballa per unitats didàctiques, això abraça des de l'inici d'una unitat fins al moment en què aquesta acaba (primera i última sessió, respectivament).

Igual que en el cas de la primera dimensió, en aquesta segona també hi ha dues variables. La **variable 2.1. "Dinàmica de les sessions"** recull els aspectes relacionats amb l'organització i la dinàmica de les sessions d'IE. L'objectiu és oferir una panoràmica general del funcionament de les sessions corresponents a les unitats didàctiques observades. Per aquest motiu, es posa l'atenció en qüestions com ara per exemple l'estructura d'aprenentatge utilitzada, l'ús de tècniques cooperatives o els rols que assumeixen el mestre i l'alumnat.

Aquesta variable compta amb **sis indicadors** de recerca:

*Rutines:* hàbits o accions duts a terme de manera sistemàtica pel mestre i/o l'alumnat en cada sessió, especialment aquelles rutines relacionades de manera directa amb l'ús de l'AC. Finalitat i desenvolupament de les rutines observades.

*Organització de les sessions:* mètode de treball utilitzat en les sessions d'IE, incloent la seva estructura, l'organització de les activitats i de l'espai, l'organització i distribució de l'alumnat, entre d'altres.

*Tècniques específiques d'AC:* ús de tècniques cooperatives en les sessions. Identificació de les tècniques utilitzades, anàlisi del seu ús i plantejament.

*Rols:* paper del mestre i de l'alumnat en les sessions. Distribució de funcions i responsabilitats.

*Atenció a la diversitat:* mesures adoptades per donar resposta a la diversitat del grup-classe, especialment en el cas de l'alumnat amb diversitat funcional i de la diversitat relacionada amb els coneixements previs en IE.

*Clima d'aula:* ambient de les sessions, sistema relacional i interaccions que s'hi observen. Interaccions mestre-alumnat, alumnat-mestre i alumnat-alumnat, incloent els mecanismes de comunicació verbal i no verbal. Gestió dels conflictes, i paper del mestre i de l'alumnat en la seva resolució.

*Temps de pràctica motriu:* temps real de pràctica motriu de l'alumnat en cada sessió. Aquesta valoració no inclou el temps destinat a la presentació de la sessió, aturades entre activitats, ni tampoc els moments de processament o avaluació grupal.

La **variable 2.2. "Assoliment d'aprenentatges i avaluació"** tanca el procés durant el qual té lloc la interacció cooperativa; està centrada en l'assoliment dels aprenentatges i en el sistema que es fa servir per a la seva avaluació. La formen **tres indicadors** de recerca:

*Sistema d'avaluació:* tipus d'avaluació utilitzada pel mestre. Moments d'avaluació i materials que es fan servir. Paper de l'alumnat en l'avaluació. Opinió del mestre sobre les funcions de l'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

*Aprenentatges (coneixements, destreses i actituds):* aprenentatges assolits per l'alumnat. Treball dels conceptes i de les habilitats bàsiques d'IE que corresponen a l'etapa. Treball dut a terme per al desenvolupament d'actituds i valors relacionats amb l'activitat física i l'esport, amb les habilitats de treball en grup i amb la promoció de les relacions socials i interpersonals, entre d'altres.

*Competències bàsiques:* treball de les competències bàsiques definides pel currículum en relació a l'etapa d'educació primària. Identificació de les competències que es treballen.

#### **4.1.3.- Dimensió 3. Després de la interacció cooperativa**

La darrera dimensió d'aquest estudi recull els aspectes relacionats amb la cloenda que el mestre fa del procés d'ensenyament i aprenentatge. Això té en compte també l'espai per a la reflexió i l'autoreflexió docent i la formulació de possibles propostes futures de millora.

Aquesta dimensió està formada per una única variable, la **variable 3.1. "Reflexió i autoreflexió docent"**, que s'encarrega d'analitzar la manera com el mestre tanca definitivament el procés dut a terme i la seva intervenció. En aquest sentit, es fa referència a la valoració i qualificació final dels aprenentatges assolits per l'alumnat, l'autoreflexió docent i la formulació de propostes de millora de cara a intervencions futures.

La variable 3.1. inclou **tres indicadors**. Són els següents:

*Reflexió sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge:* Valoració del mestre al voltant del procés d'ensenyament i aprenentatge que s'ha dut a terme i dels resultats obtinguts. Per exemple, valoració de l'assoliment dels objectius didàctics, el desenvolupament de les competències bàsiques i el funcionament dels grups d'AC, entre d'altres.

*Autoreflexió docent:* autoavaluació docent, reflexió i valoració al voltant de la pròpia actuació.

*Propostes de millora:* decisions que el mestre pren i canvis que fa en funció dels resultats obtinguts, de la valoració que fa del procés d'ensenyament i aprenentatge i de la seva pròpia actuació. Propostes de millora que es generen de cara a futures intervencions.

#### **4.2.- Disseny metodològic: metodologia, mètode i tècniques emprats**

Aquest apartat recull les qüestions relatives a la metodologia de la recerca. S'exposen el paradigma, la metodologia i el mètode d'investigació escollits, alhora que es descriuen i es justifiquen les tècniques d'obtenció de la informació utilitzades.

#### 4.2.1.- Enfocament de l'estudi: paradigma i metodologia de la recerca

La investigació educativa té unes característiques peculiars que la distingeixen d'altres àmbits científics o de coneixement. Entre les seves singularitats, la literatura destaca especialment el grau de complexitat dels fenòmens educatius i el tipus de relació que s'estableix entre la persona investigadora i l'objecte o subjecte que és investigat. A aquests dos aspectes cal afegir la diversitat de paradigmes, de metodologies i de mètodes, així com la varietat de disciplines, enfocaments o marcs d'actuació a l'hora de plantejar una recerca (Latorre, del Rincón & Arnal, 2005).

Tenint en compte això, s'ha elaborat un disseny metodològic en consonància amb els objectius que es persegueixen, però alhora també s'ha tingut en compte la importància de fer una investigació educativa que sigui funcional i útil. Aquesta idea és descrita per Velázquez Callado (2013b) a partir de la tesi doctoral de Barba-Martín (2011)<sup>35</sup>, i bàsicament consisteix a tenir present que la investigació no només s'ha de nodrir de les realitats que estudia sinó que ha de poder donar resposta als interrogants i problemes que s'hi generen, en aquestes realitats. "(...) investigar en educación debe servir para comprender y explicar los fenómenos educativos, pero también para facilitar las pautas o soluciones que permitan a los docentes promover una mayor eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje" (Velázquez Callado, 2013b: 312).

Aquest estudi segueix les directrius del **paradigma qualitatiu interpretatiu** (Bisquerra, 2004), conegut també com a paradigma fenomenològic, naturalista, humanista o etnogràfic. En l'àmbit de la recerca educativa, aquest tipus de paradigma es considera una alternativa al paradigma positivista, ja que busca la comprensió de les causes o finalitats d'una realitat (comprensió teleològica) i centra la seva atenció en l'estudi de les accions humanes (Albert, 2007; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Latorre et al., 2005)<sup>36</sup>.

Conseqüentment, la **metodologia** utilitzada és de caràcter **humanístic-interpretativa**, també anomenada "metodologia constructivista" (Lincoln & Guba, 1989). En la mateixa línia que el paradigma del qual es parteix, l'objectiu d'aquest tipus de metodologia és comprendre i interpretar en profunditat un context singular i representatiu de l'objecte d'estudi, així com els significats, percepcions i accions de les persones que hi pertanyen (Bisquerra, 2004; Flick, 2007; Latorre et al., 2005; Sandín, 2003).

La investigación cualitativa es una actividad sistémica orientada a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales, a la transformación de las prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento de un cuerpo organizado de conocimientos. (Sandín, 2003: 123)

---

<sup>35</sup> Barba-Martín, J.J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. (Tesi doctoral). Universidad de Valladolid. Disponible a: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/822>

<sup>36</sup> Considerar el paradigma qualitatiu com una alternativa al paradigma positivista no implica que aquests esdevinguin paradigmes incompatibles. De fet, la literatura accepta la complementarietat entre paradigmes (Bisquerra, 2004), i autors com Flick (2007) afirmen que la recerca quantitativa i la qualitativa no són necessàriament pols oposats.

En conjunt, s'ha procurat dur a terme un procés d'investigació interactiu, progressiu i flexible -criteris establerts per Latorre et al. (2005)-, de manera que els resultats que s'han obtingut no són fruit de la descoberta sinó de la construcció conjunta entre la investigadora i les persones que han participat de la recerca.

Al mateix temps, el mètode d'investigació escollit i les tècniques d'obtenció de la informació utilitzades s'inclouen entre els més habituals en processos d'investigació d'aquest tipus. Els apartats que vénen a continuació s'encarreguen de justificar-los i de fer-ne la descripció.

#### 4.2.2.- El mètode d'investigació: l'estudi de cas únic

En coherència amb el paradigma i la metodologia escollits, el **mètode d'investigació** emprat en aquesta recerca és l'**estudi de cas únic** (N=1)<sup>37</sup>, un mètode de llarga tradició en l'àmbit de la recerca educativa tot i no ser-ne originari, ja que l'estudi de cas únic neix en el camp del Dret a la Universitat de Harvard (Latorre et al., 2005; Sandín, 2003).

L'estudi de cas únic és un mètode d'investigació que permet l'anàlisi exhaustiva i profunda d'una situació o realitat única, singular i d'interès científic, descomponent-la i analitzant-ne les seves parts més significatives, però sense perdre mai la riquesa de la seva complexitat (Albert, 2007; Anguera, 1986; Ashley, 2012; Bisquerra, 2004; Cohen et al., 2007; Coller, 2005; de la Orden, 1985; Flyvbjerg, 2011; Latorre et al., 2005; Martínez Bonafe, 1990; Pérez Serrano, 2001; Redon & Angulo, 2017; Tójar, 2006; Sandín, 2003; Simons, 2011; Stake, 1999). Així, l'objectiu és saber-ne més d'una realitat que potser és poc coneguda però que resulta interessant, de manera que la intenció és descriure-la amb detall. "The purpose of case study research might be to *explore* a phenomenon about which not much is known, or to *describe* something in detail" (Ashley, 2012: 102).

De casos n'hi ha de diferents tipus i la seva naturalesa és diversa. Tal i com apunta Tójar (2006: 113-114): "El caso puede tener diversas naturalezas: un sujeto, una institución, un programa social o educativo, una comunidad, una cultura o subcultura, en definitiva, cualquier grupo que comparta alguna característica común de relevancia (ideología, creencias, estereotipos, ...)."

Bisquerra (2004) anomena cas a "aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés en investigación. Así, por ejemplo en educación, un aula puede considerarse un caso, igual que una determinada forma de intervenir del profesorado" (p.311).

Per la seva banda, Redon & Angulo (2017) afirmen que un cas pot ser "algo simple o complejo, un individuo o una institución. En cualquier ejemplo o caso posible lo que importa es su carácter único y específico y, desde luego, lo que podamos aprender de su indagación" (p.70).

---

<sup>37</sup> Tot i ser un dels mètodes d'investigació més habituals en el camp de la metodologia qualitativa, l'estudi de cas únic també s'ha fet servir en estudis quantitius (Bisquerra, 2004; Simon, 2011; Stake, 1999). Per aquest motiu, autors com Stake (1998) utilitzen el terme "estudi de casos naturalista" quan fan referència a un estudi de cas dut a terme en el camp de la metodologia qualitativa (Bisquerra, 2004), o "treball de camp de casos en educació" quan se centra en l'àmbit educatiu (Sandín, 2003).

En aquest estudi el cas és un individu particular, mestre d'Educació Física, i la finalitat principal d'aquesta recerca és aprendre i aprofundir en el tema objecte d'estudi -l'ús de l'AC en la IE- a partir de l'anàlisi i interpretació de la seva intervenció a l'aula.

L'estudi de cas presenta quatre característiques bàsiques. Es tracta d'un mètode d'investigació particularista, descriptiu, heurístic i inductiu (Bisquerra, 2004; Cohen et al., 2007; Latorre et al., 2005; Sandín, 2003):

1. *Particularista*: l'estudi de cas es centra en comprendre profundament una situació, un individu o un fenomen particulars que són importants per si mateixos. És a dir, que tenen un valor intrínsec.
2. *Descriptiu*: el producte final esdevé una descripció exhaustiva de la situació, individu o fenomen estudiat. Aquesta descripció acostuma a ser de tipus qualitatiu, tot i que això no exclou que es puguin fer servir també dades quantitatives.
3. *Heurístic*: l'estudi de cas aporta coneixement, enriqueix i millora la comprensió que es té de la realitat objecte d'estudi. "Su potencialidad heurística permite generar descubrimientos que luego sirven para proponer iniciativas de acción" (Bisquerra, 2004: 313).
4. *Inductiu*: és possible partir d'hipòtesis prèvies, però l'estudi de cas es caracteritza més aviat per donar peu a desenvolupar conceptes, idees, relacions, i també hipòtesis, a partir de fer descobertes dins del context objecte d'estudi. És a dir, és més habitual crear el coneixement *in situ* que no pas haver de verificar unes hipòtesis inicials.

Coller (2005) identifica quatre elements clau en l'estudi de cas: (a) la persona que duu a terme la recerca, (b) el disseny que es fa d'aquesta última, (c) el treball de camp que es duu a terme, i (d) la narració final que resulta de tot plegat. A més a més, l'autor aporta un altre aspecte important, la "construcció del caso" (p.29), entesa com la justificació que es fa de la selecció del cas a partir de la seva rellevància i de la seva naturalesa. Pel que fa a aquesta última, l'autor recomana delimitar clarament les fronteres del cas indicant quin ús se li donarà i quina serà la seva utilitat. D'altra banda, la seva rellevància dependrà de diferents aspectes, com ara per exemple que sigui únic o poc usual, que s'hagi seleccionat amb l'objectiu de comprovar una teoria prèvia, o que la seva difusió pugui tenir impacte social -o educatiu, en aquest cas-.

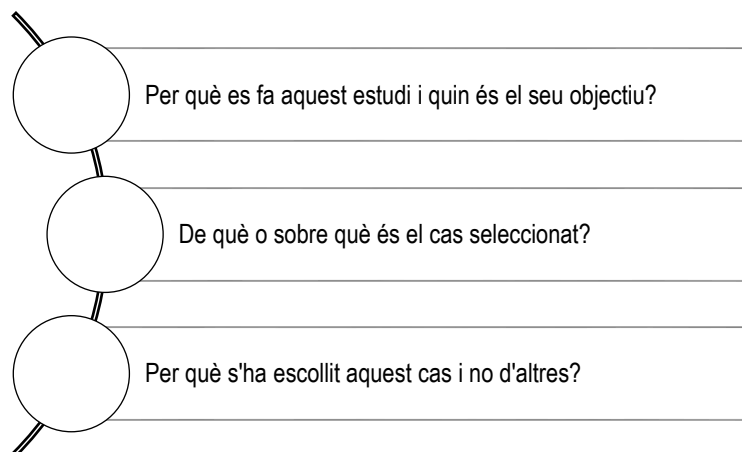


Figura 32. Qüestions a formular sobre el cas seleccionat (basat en Coller, 2005)



Martínez Bonafe (1990) identifica tres fases en l'elaboració d'un estudi de cas:

1. Fase preactiva: implica tenir en compte aspectes com ara els fonaments teòrics de la recerca, els objectius que pretenem, fer la selecció del cas o casos i elaborar una temporalització aproximada atenent al temps que tenim previst dedicar-hi. També inclou contemplar les característiques del context en què es durà a terme la investigació i les seves influències en l'estudi, els recursos que seran necessaris i, fins i tot, les idees preconcebudes dels investigadors.
2. Fase activa: corresponent al treball de camp en si mateix. Es fa l'entrada a l'escenari i es duu a terme l'estudi aplicant els instruments d'obtenció de la informació que s'han escollit.
3. Fase postactiva: s'elabora l'informe final i, si convé, es fa una reflexió i es discuteixen els resultats obtinguts.

Així, l'estudi de cas esdevé adequat quan es vol conèixer en profunditat una situació, un fenomen o un individu que resulta interessant (aquí, des d'un punt de vista educatiu). Com ja s'ha apuntat en les seves característiques principals, l'objectiu no és tant el fet de comprovar hipòtesis o idees preconcebudes, sinó la possibilitat de generar-les a partir de l'anàlisi exhaustiva d'una realitat que pot aportar llum a un tema i ajudar a fer propostes que siguin susceptibles d'enriquir o millorar altres situacions educatives similars (Flyvbjerg, 2011; Pérez Serrano, 2001). En paraules d'Arnal, del Rincón & Latorre (1994), el valor de l'estudi de cas "radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales" (p.206).

Com a qualsevol mètode d'investigació, a l'estudi de cas se li associen avantatges però també limitacions (veure taula 12). Un dels seus avantatges principals és la possibilitat d'aprofundir en un tema d'interès científic, de saber com i per què passa (Bisquerra, 2004; Coller, 2005; Simons, 2011).

Aquest avantatge esdevé alhora un risc, i és que, precisament, el fet d'aprofundir tant en una realitat implica que l'estudi de cas sigui un mètode a través del qual s'obté una allau d'informació que pot resultar complexa i difícil d'organitzar (Cohen et al., 2007; Redon & Angulo, 2017). Per aquest motiu, els experts aconsellen: (a) fer una planificació i un disseny previ d'allò que es vol recollir i analitzar, (b) fer un esforç per redactar el cas de manera concreta i senzilla, i (c) afavorir la seva comprensió visibilitzant l'escenari de la recerca i les persones implicades mitjançant l'ús de recursos com ara imatges i/o vídeos (Coller, 2005; Simons, 2011). És aconsellable mantenir aquest rigor en la recopilació i anàlisi de les dades i fer-lo extensiu en l'elaboració de les conclusions (Coller, 2005).

(...) la persona que investiga vaga intelectualmente por las piezas de información que le llegan y que acumula y analiza sin atenerse a esquemas razonados. (...) El antídoto contra este tipo de problemas es un buen diseño de la investigación en combinación con un anclaje teórico sólido. (Coller, 2005: 56)

D'altra banda, un altre avantatge de l'estudi de cas és que és considera un mètode flexible en relació al temps que se li dedica, la manera com és redactat l'informe final, la possibilitat de modificar els objectius d'estudi davant d'imprevistos i l'acceptació d'un ventall notable de tècniques d'obtenció de la informació (Simons, 2011). A més a

més, aquesta versatilitat pel que fa al nombre de tècniques que es poden utilitzar possibilita dur a terme una de les accions de validació més importants en recerca qualitativa: la triangulació (Redon & Angulo, 2017), de la qual se'n farà referència concreta més endavant.

Bisquerra (2004) apunta un tercer avantatge de l'estudi de cas que el fa especialment interessant en l'àmbit de la recerca educativa en general, i de la recerca a l'escola en particular. Aquest interès radica en la potencial utilitat que aquest mètode pot tenir pel professorat que participa de la recerca, tant des del punt de vista dels resultats que s'obtenen com del procés que es duu a terme; això significa que la construcció conjunta de teories, idees i conceptes, junt amb la reflexió col·lectiva sobre el tema objecte d'estudi, poden afavorir la creació de coneixement nou que sigui aplicable en intervencions futures. Les observacions de Simons (2011) estarien en consonància amb aquesta idea, ja que l'autora també destaca les possibilitats de l'estudi de cas a l'hora d'implicar a les persones que participen de la recerca, i de crear nexes d'unió i de "co-construcció de la realitat" (p.46), que enriqueixen tant el coneixement de qui investiga com de qui és investigat.

Abans es feia referència al risc d'obtenir massa informació, però a l'estudi de cas també se li atribueixen altres limitacions o desavantatges. Per exemple, i també com a conseqüència de la necessitat d'endinsar-se tant en el context d'estudi, es poden donar situacions de pèrdua de l'objectivitat (Cohen et al., 2007) o situacions marcades per l'etnocentrisme en què l'investigador interpreta la realitat en funció del seu propi sistema de valors (Coller, 2005).

(...) [Aquí l'investigador] es deudor de su biografía, historia y situación social. En consecuencia pueden quedar ocultas otras voces, otras interpretaciones. No existe una técnica definitiva para evitar este riesgo. Una mentalidad abierta y sensible a las diferencias, y la capacidad de adoptar el punto de vista de otras personas pueden ayudar a mitigar esos riesgos. (Coller, 2005: 57)

Aquestes dues situacions -i el risc que suposen- estarien relacionades amb allò que Simons (2011) anomena l'elaboració de "relatos con excesivo empeño en convencer" (p.46). Tanmateix, i tenint en compte la dificultat de trobar una tècnica que pugui assegurar l'objectivitat absoluta, la solució passa per tornar a la idea de triangulació (Cohen et al., 2007; Redon & Angulo, 2017) i a la discussió pública com a recurs per a la prevenció de biaixos i de "detectar inclinaciones personales, errores de interpretación, incoherencias, que afectan a la calidad de la investigación" (Coller, 2005: 57).

Una última limitació associada al mètode de l'estudi de cas és la dificultat de generalitzar els resultats obtinguts, així com la validesa i la utilitat de les conclusions que se'n deriven (Bisquerra, 2004; Cohen et al., 2007; Coller, 2005; Flyvbjerg, 2011; Simons, 2011). Respecte a això, autors com Coller (2005), Simons (2011) o Stake (1999) afirmen que malgrat l'estudi de cas no permet fer generalitzacions a gran escala, això no treu que els resultats que se n'obtinguin siguin igualment valuosos i transferibles a d'altres situacions similars (Flyvbjerg, 2011). Simons parla de la possibilitat de fer "inferencias" (p.47), mentre que Stake (1999) apunta a la formulació de "generalizaciones menores" (p.20). Per la seva part, Coller (2005) afirma que si bé l'estudi de cas no dona peu a grans generalitzacions, sí n'estableix les bases per formular teories i idees relacionades amb el tema objecte

d'estudi. "Las conclusiones a las que se llegue no se pueden extrapolar a un universo, sino al conjunto de teorías a las que el caso se dirige" (Coller, 2005: 56).

Taula 12. *Avantatges i limitacions del mètode d'estudi de cas únic* (basat en Bisquerra, 2004; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Coller, 2005; Flyvbjerg, 2011; Simons, 2011 i Stake, 1999)

<b>Avantatges</b>	<b>Limitacions</b>	<b>Observacions</b>
Aprofundeix de manera exhaustiva en la comprensió d'un tema d'interès científic	Aprofundir tant en una tema implica l'obtenció d'una allau d'informació que pot resultar difícil de controlar	S'aconsella fer una planificació prèvia de la informació a recollir, redactar l'informe de manera concreta i senzilla, i visibilitzar el context de la recerca i les persones participants
És flexible, p.ex.: temps destinat, elaboració informe final, possibilitat de fer modificacions o d'introduir nous elements al llarg de la recerca		
Funcionalitat educativa del procés i dels resultats: possibilitat de construir idees i reflexions en col·laboració amb les persones participants		
	La necessitat d'endinsar-se tant en el context d'estudi pot donar peu a la pèrdua d'objectivitat i l'etnocentrisme	És recomanable fer una triangulació i/o discussió pública dels resultats
	Dificulta la generalització de resultats i, per tant, la validesa i utilitat de les conclusions pot ser relativa	La no generalització no impedeix la transferència i utilitat de les dades en altres contextos similars o relacionats amb l'objecte d'estudi

Fins ara s'ha definit el paradigma, la metodologia i el mètode d'investigació escollits per elaborar aquest estudi. A continuació, el pas següent és descriure i justificar les tres tècniques d'obtenció de la informació que s'han fet servir en el treball de camp que s'ha dut a terme.

#### **4.2.3.- Tècniques d'obtenció de la informació**

Segons la literatura, les tècniques d'obtenció de la informació que més s'utilitzen en l'estudi de cas són l'observació directa participant, l'entrevista i l'anàlisi documental (Ashley, 2012; Coller, 2005; Latorre et al., 2005; Martínez Bonafe, 1990; Simons, 2011), ja que la seva combinació permet "efectuar un treball d'investigació en profunditat i prou vàlid" (Quivy & Van Campenhoudt, 2001: 195).

En aquest estudi s'han fet servir aquestes mateixes tècniques, però en el cas de l'observació s'ha optat per la vessant no participant perquè l'interès és observar i aprendre de la intervenció del mestre sense influir-hi -o influint-hi el menys possible-.

##### **4.2.3.1.- L'observació directa no participant**

Ruiz Olabuénaga (2012) defineix l'observació com "el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma" (p.125). Aquest procés de contemplació fa que l'observació sigui considerada una de les tècniques més adequades en l'estudi de

cas, atès que permet observar de manera atenta i sistemàtica l'objecte o subjecte d'estudi (Heinemann, 2003; Simons, 2011).

Alhora, l'observació es considera també una de les tècniques més adients en l'estudi de les pràctiques educatives (Coll & Onrubia, 1999), ja que la naturalesa d'aquestes pràctiques acostuma a no encaixar amb la rigidesa de l'estructura que sovint caracteritza els dissenys d'investigació de tipus més experimental (Buxarrais, 1999). A més a més, i com a aspectes especialment destacables en l'àmbit de l'EF i l'esport, autors com Cohen et al. (2007) i Quivy & Van Campenhoudt (2001) destaquen l'eficàcia de l'observació en els estudis que impliquen relacions amb el cos i amb conductes no-verbals, mentre que Heinemann (2003) la considera una eina bàsica per atendre a les peculiaritats relacionades amb el dinamisme de l'esport i les interaccions que s'hi donen.

El deporte es siempre movimiento y con ello cambio de lugar. A la vez el deporte se caracteriza por sus modelos interactivos de desarrollo dinámico, algo especialmente típico en una competición. Las observaciones de movimiento e interacción, de curso y evolución del juego tienen así un significado sobresaliente. Es difícil obtener sin observación determinados datos relativos al desarrollo de la actividad deportiva. Por ello, la observación tiene en el deporte un significado especial. (Heinemann, 2003: 16)

Hi ha diferents tipus d'observació, de la mateixa manera que hi ha diferents sistemes per a la seva classificació. Un exemple és la classificació del mateix Heinemann (2003), que identifica sis modalitats d'observació atenent als criteris relacionats amb: (a) el grau d'estandardització, (b) la posició de la persona observadora, i (c) la implicació d'aquesta persona (taula 13).

Taula 13. *Tipus d'observació* (a partir d'Heinemann, 2003)

<b>Criteri de classificació</b>	<b>Tipus d'observació</b>	<b>Trets bàsics</b>
Segons el grau d'estandardització	O. estandarditzada	L'investigador/a disposa prèviament d'un protocol d'observació
	O. no estandarditzada	No hi ha protocol d'observació previ
Segons la posició de la persona observadora	O. oberta	Les persones participants de l'estudi saben que estan sent observades
	O. encoberta	Les persones participants de l'estudi no tenen coneixement d'estar sent observades
Segons la implicació de la persona observadora	O. participant	L'investigador/a s'involucra de manera activa en el context o acció que observa
	O. no participant	L'investigador/a no participa activament i es manté extern a la situació, observant "des de fora"

En aquest estudi s'ha fet servir una observació directa perquè s'ha dut a terme en el context natural del cas seleccionat (Cohen et al., 2007; Quivy & Van Campenhoudt, 2001). D'altra banda, i seguint els criteris d'Heinemann, es tracta d'una observació estandarditzada, oberta i no participant:

1. Estandarditzada, perquè la revisió de la literatura i el coneixement previ per part de la investigadora sobre la metodologia que s'estudia permet partir d'un protocol d'observació que inclou les principals variables a observar. Amb això se segueixen els consells de Quivy & Van Campenhoudt (2001), basats en focalitzar i definir què volem observar per tal de "no quedar ofegat en un mar de dades poc controlables"

(p.154). Tanmateix, aquest protocol s'ha fet servir de manera flexible amb l'objectiu de poder incloure aspectes o elements nous que hagin pogut sorgir en el decurs de la recerca.

2. Oberta, perquè el mestre que fa d'estudi de cas sap que serà observat i coneix quin és l'objectiu de fer aquesta observació. Això inclou l'alumnat -amb experiència en visites anteriors-, que també és avisat amb antelació de l'observació que es durà a terme.
3. No participant, perquè la intenció és mantenir una posició externa a l'acció i no ser un element disruptiu -o com a mínim, no ser-ho massa- (Angrosino & Rosenberg, 2011).

Un dels principals avantatges de l'observació directa és l'accés immediat a la informació, ja que les dades s'obtenen alhora que s'estan generant. Aquesta immediatesa permet fugir d'allò que Ruiz Olabuénaga (2012) anomena "l'hivernacle de les dades". Al mateix temps, permet observar aspectes no percebuts pels participants i s'afavoreix una interacció entre aquests i la persona investigadora sense que hi hagi la necessitat d'intermediaris (Bisquerra, 2004; Cohen et al., 2007; Heinemann, 2003; Quivy & Van Campenhoudt, 2001; Ruiz Olabuénaga, 2012).

The distinctive feature of observation as a research process is that it offers an investigator the opportunity to gather 'live' data from naturally occurring social situations. In this way, the researcher can look directly at what is taking place in situ rather than relying on second-hand accounts. (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 396)

La immediatesa de l'observació afavoreix l'espontaneïtat de la informació recollida. El punt fort d'aquesta espontaneïtat és que sorgeix més de comportaments que no pas de paraules que, ja sigui dites o escrites, sempre han pogut estar prèviament reflexionades. "Resulta més fàcil mentir amb la boca que no pas amb el cos" (Quivy & Van Campenhoudt, 2001: 194).

Però totes les tècniques tenen punts febles, i entre les limitacions de l'observació destaquen, entre d'altres, les següents:

1. La falta de validesa (Ruiz Olabuénaga, 2012), donat que la persona que observa s'ha de regir pels seus propis criteris i impressions davant la impossibilitat per part dels participants de l'estudi d'aportar comentaris o correccions a les seves observacions. És a dir, la interpretació de l'observador pot ser que no es correspongui amb les idees o intencions dels participants en la investigació. No obstant això, es pot consensuar algun tipus d'acord previ de cara a validar l'informe o relat final de les dades recollides.
2. No tot és observable, i només hi ha aspectes que es poden conèixer si, per exemple, són exterioritzats verbalment per la persona o persones que formen part de l'estudi (Ruiz Olabuénaga, 2012). Davant d'això, l'entrevista esdevé una tècnica adequada a l'hora de complementar la informació recollida de l'observació -i a la inversa-.
3. La mateixa presència de la persona que observa, que pot resultar un factor de distorsió, si més no en el moment de fer l'entrada a l'escenari de la recerca o en les primeres sessions en què es duu a terme l'observació (Buxarrais, 1999; Coll & Onrubia, 1999; Quivy & Van Campenhoudt, 2001).

Altres aspectes a controlar perquè no se sumin a les limitacions de l'observació tenen a veure amb la precaució a l'hora d'evitar les errades que apunten Coll & Onrubia (1999), Heinemann (2003) o Quivy & Van Campenhoudt (2001). Són les següents:

1. Errades de percepció, relacionades amb una mala ubicació física de la persona observadora, el fet de no disposar dels mitjans adequats per fer una observació de qualitat, o l'aparició d'elements disruptius imprevistos.
2. Errades d'interpretació, com a conseqüència de la creació de significats erronis per part de l'observador. Tot plegat, donaria peu a l'anomenat "problema de la reconstrucció" (Quivy & Van Campenhoudt, 2001: 194), relacionat amb la dificultat de recollir la informació *in situ* i amb la complexitat de recordar fets observats amb anterioritat.  

En efecte, l'investigador no pot refiar-se exclusivament d'allò que recorda d'uns esdeveniments viscuts en directe, ja que la nostra memòria és selectiva, i eliminaria moltíssims aspectes que a primera vista no ens han semblat importants. D'altra banda, i com que no sempre és possible –ni desitjable– prendre notes sobre la marxa, l'única opció passa per una transcripció de les observacions immediatament després. (Quivy & Van Campenhoudt, 2001: 194)
3. Errades de pressuposició, que apareixen quan la persona que observa tendeix massa a "confirmar les expectatives i hipòtesis pròpies" (Coll & Onrubia, 1999: 74).
4. Pèrdua de part de la informació, especialment quan hi ha elements del cas que es volen observar però que es donen de manera ràpida o simultània en l'escenari. Les sessions d'EF en general, incloses les d'IE, serien un exemple clar d'això.

Per evitar o reduir els efectes de les mancances anteriors, és aconsellable l'ús de notes de camp o de guions que facilitin l'enregistrament de les dades i que després puguin ajudar a construir el relat definitiu. En cas d'utilitzar guions, és preferible que aquests no siguin tancats ni massa estructurats amb l'objectiu de no limitar l'observació i de no perdre així part de la informació (Coll & Onrubia, 1999; Quivy & Van Campenhoudt, 2001).

#### **4.2.3.2.- L'entrevista**

Kvale (2011) entén l'entrevista com un "camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. Proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones" (p.32). L'autor també fa referència al rol de la persona entrevistadora, a qui compara metafòricament amb un viatger en busca d'experiències o un miner en la cerca d'or, en aquest cas en forma de dades i d'informació.

L'objectiu de l'entrevista no és necessàriament recollir una gran allau d'informació. El seu bon ús no depèn de la quantitat de dades recollides sinó de la qualitat d'aquestes dades, essent prioritari que afavoreixin la construcció de coneixement, la reflexió i l'enriquiment del procés de recerca (Quivy & Van Campenhoudt, 2001).

De la mateixa manera que en l'observació, també hi ha diferents tipus d'entrevista (taula 14) que atenen a criteris com ara per exemple: (a) el grau d'estructuració, (b) el moment de realització, o (c) el nombre de temes que s'hi

aborden (Bisquerra, 2004; Heinemann, 2003; Kvale, 2011; Quivy & Van Campenhoudt, 2001; Ruiz Olabuénaga, 2012).

Taula 14. *Tipus d'entrevista*  
(basat en Bisquerra, 2004; Heinemann, 2003; Kvale, 2011; Quivy & Van Campenhoudt, 2001; Ruiz Olabuénaga, 2012)

<b>Criteri de classificació</b>	<b>Tipus d'entrevista</b>	<b>Trets bàsics</b>
Segons el grau d'estructuració	E. estructurada	Parteix d'un guió previ i dirigit, que és utilitzat rigorosament per l'investigador.
	E. semiestructurada	Parteix d'un guió que recull la informació principal, però que es planteja de manera oberta i flexible amb l'objectiu de recollir possibles dades complementàries.
	E. no estructurada	No parteix de cap guió. L'entrevistador comença amb la informació prèvia de la que disposa i formula les preguntes en funció de les respostes de la persona entrevistada. Requereix d'una gran preparació per part de l'entrevistador.
Segons el moment de realització	E. exploratòria (inicial o diagnòstica)	Recull els aspectes essencials d'un tema o situació amb l'objectiu de fer-se'n una primera impressió o visualització.
	E. de seguiment (o desenvolupament)	Descriu l'evolució i/o el procés d'una situació, i busca conèixer-la de manera profunda i exhaustiva.
	E. final	Contrasta informació, conclou un tema, i/o informa sobre una situació amb la intenció de continuar la recerca.
Segons el nombre de temes tractats	E. monotemàtica (o enfocada)	Se centra en aprofundir en un tema en concret.
	E. biogràfica	Abarca un ampli espectre de temes a tractar.

En aquest treball s'ha fet servir l'entrevista qualitativa semiestructurada o focalitzada (Massot, Dorio & Sabariego, 2004; Merton, Fiske & Kendall, 1998; Quivy & Van Campenhoudt, 2001; Taylor & Bodgan, 1992), que permet centrar l'objecte d'estudi i aprofundir-hi amb l'objectiu de comprendre'l i de poder analitzar-lo alhora que s'afavoreix la reconstrucció de processos i de pràctiques (Kvale, 2011; Quivy & Van Campenhoudt, 2001).

Aquest tipus d'entrevista, també anomenada "monotemàtica" (Ruiz Olabuénaga, 2012), es caracteritza, entre d'altres, pels aspectes següents (Cohen et al., 2007; Massot et al., 2004; Merton et al., 1998; Taylor & Bodgan, 1992):

1. La persona o persones entrevistades s'han vist implicades en una situació considerada particular i d'interès científic. Aquesta implicació també pot estar donant-se en el moment de fer l'entrevista o pot estar previst que passi en un futur.
2. La persona que fa l'entrevista pot conèixer o haver analitzat amb antelació els aspectes relacionats amb l'objecte d'estudi. Això permet que pugui partir d'un guió previ que ajudi a recollir, controlar i tenir present la informació que es vol plantejar. Aquest guió pot estar format per preguntes o ítems recordatoris.
3. El fet de dur un guió previ no obliga a seguir un ordre estricte a l'hora de formular les preguntes. L'ús del guió ha de ser obert, flexible i estar al servei de l'interès de l'entrevistador, ja que així permet la recollida d'idees, conceptes o temes no previstos però que apareixen i poden ser d'interès en l'estudi.

4. Finalment, les respostes que s'obtenen de l'entrevista, i que són producte del coneixement i de l'experiència de la persona entrevistada, ajuden a contrastar les idees i els conceptes previs alhora que afavoreixen construir-ne de nous.

Entre els avantatges de l'entrevista, destaquen, especialment: (a) la seva atemporalitat, atès que permet abordar temes i successos passats, presents i/o futurs, (b) la persona que és entrevistada pot aportar informació sobre si mateixa i sobre el context i les persones que l'envolten, (c) permet anar al nucli d'interès del tema objecte d'estudi, i (d) l'entrevistador pot reconduir el tema en cas que sigui necessari (Heinemann, 2003; Quivy & Van Campenhoudt, 2001; Simons, 2011).

Aunque en el estudio de caso utilizo los tres métodos, prefiero la entrevista a los otros dos. En comparación con otros métodos, la entrevista me permite llegar al núcleo de los temas del caso con mayor rapidez y profundidad, sondear las motivaciones, hacer preguntas de seguimiento, y facilitar que las personas cuenten sus historias. Las transcripciones de las entrevistas sirven de base para ulteriores análisis, y de acicate a la posterior reflexión de los participantes. (Simons, 2011: 70)

Entre les limitacions de l'entrevista com a tècnica d'obtenció de la informació, hi ha la dificultat de generalitzar els resultats que se n'obtenen. Una limitació, però, que convida a substituir la idea de "generalització global" per la de fer possible la "transferibilitat de coneixement" d'una situació a una altra tenint en compte les característiques dels diferents contextos (Kvale, 2011).

D'altra banda, pot passar que l'entrevistat respongui allò considerat políticament correcte, o allò que ell o ella intueix que se n'espera. Per aquest motiu, i perquè existeix la possibilitat de perdre el fil del discurs, és aconsellable que l'entrevistador sigui capaç de reconduir la situació en cas que sigui necessari. Alhora, es poden presentar dificultats o limitacions pel que fa al control del lloc on es duu a terme l'entrevista, el temps disponible o l'estat físic, anímic i la predisposició de la persona que és entrevistada (Heinemann, 2003; Quivy & Van Campenhoudt, 2001).

També cal tenir present allò que Kvale (2011) descriu com a una situació interpersonal concreta i determinada, perquè la interacció que es dona entre qui entrevista i qui és entrevistat és única i singular, i seria diferent si l'entrevistador o entrevistadora canviés. Això pot influir, segons Kvale (2011), en la informació que s'obté i en el coneixement que es genera: "El conocimiento producido en una entrevista de investigación está constituido por la propia interacción, en la situación específica creada entre un entrevistador y un entrevistado. Con otro entrevistador, se podría crear una interacción diferente y producirse un conocimiento diferente" (p.37).

#### **4.2.3.3.- L'anàlisi documental**

L'anàlisi documental consisteix a fer l'estudi acurat i la interpretació dels materials -principalment documents escrits, però també multimèdia i altres- que s'han produït i s'han fet servir en el context d'estudi i que, en conseqüència, aporten informació d'interès a la recerca. "Además de hablar e interactuar, los seres humanos fabrican y utilizan cosas. Los artefactos resultantes constituyen datos que indican las sensaciones, experiencias



y conocimiento de las personas y que también connotan opiniones, valores y sentimientos” (Goetz & LeCompte, 1988:162).

Ruiz Olabuénaga (2012) afirma que el procediment a seguir en l'ús de l'anàlisi documental és similar al procés que es fa servir en tècniques com ara l'observació o l'entrevista. Això implica que el material que es vol examinar ha de ser considerat de la mateixa manera -i sota els mateixos paràmetres- que un escenari que s'observa o una persona a qui s'entrevista. L'objectiu també és idèntic, ja que la intenció última de l'anàlisi documental és treure tota la informació necessària i que sigui possible per després analitzar-la i fer-ne la seva interpretació.

El texto original debe ser entendido y tratado como un «escenario de observación» o como el «interlocutor de una entrevista» del que se extrae información para someterla a un ulterior análisis e interpretación, es decir, que el texto es como un *campo* del que se extrae información a través de la lectura. (Ruiz Olabuénaga, 2012:197)

Com es veurà amb més detall en el capítol següent, en aquest estudi s'han analitzat els materials dissenyats pel mestre i utilitzats posteriorment per l'alumnat al llarg de les sessions. Això és, molt especialment, les fitxes d'aprenentatge, els materials de la prova final de cada unitat didàctica i els dossiers d'avaluació grupal i autoavaluació.

L'anàlisi documental es considera una tècnica destacada en la investigació qualitativa i, més concretament, una de molt habitual en el mètode de l'estudi de cas (Stake, 1999). Tanmateix, Simons (2011) afirma que molt probablement és una de les tècniques d'obtenció de la informació que menys s'ha explotat, tot i el seu ventall de possibilitats i la seva capacitat d'enriquir la recerca. Aquesta potencialitat de l'estudi de cas és també destacada per autors com Bisquerra (2004), del Rincón (1995) o Stake (1999), que apunten a la utilitat i l'interès de poder accedir als materials dissenyats, utilitzats o produïts per les persones que participen d'una recerca.

(...) el análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades. A través de ellos es posible captar información valiosa. Los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y perspectivas de quienes los han escrito. Además, los documentos pueden proporcionar información valiosa a la que quizás no se tenga acceso a través de otros medios. (Bisquerra, 2004: 349)

Heinemann (2003) identifica alguns dels avantatges i limitacions de l'anàlisi documental. Entre els punts forts d'aquesta tècnica, l'autor assenyala la seva capacitat a l'hora d'aportar un nombre considerable de dades que no només complementen i enriqueixen l'estudi, sinó que a més a més queden sempre a l'abast i disposició de l'investigador o equip de recerca. D'altra banda, i a diferència de l'observació directa i de l'entrevista, l'anàlisi documental és una tècnica que no condiona ni influeix en el comportament o en les actituds de les persones que són estudiades o que participen de la investigació.

Pel que fa als inconvenients o limitacions de l'anàlisi documental, Heinemann destaca especialment la possibilitat que sigui difícil captar o entendre el sentit i la funció dels materials que es volen analitzar. Al mateix temps, l'autor també apunta al risc de separar el contingut extret dels materials de les característiques del context o de la situació en què se n'ha generat, aquest contingut.

Per tancar aquest apartat, tot seguit es recupera el sistema de categorització presentat a la taula 15 amb l'objectiu de complementar-lo establint la correspondència entre cada dimensió-variable-indicador i la tècnica o tècniques d'obtenció de la informació que s'utilitzarà en la recollida de les dades:

Taula 15. Sistema de categorització – Disseny teòric i metodològic de la recerca.  
Correspondència entre dimensions, variables i indicadors i tècniques d'obtenció de la informació

Dimensions	Variables	Indicadors	Tècniques obtenció informació		
			Observació	Entrevista	Anàlisi documental
D1. Abans de la interacció cooperativa	V1.1. Factors condicionants	Context		x	
		Trajectòria docent		x	
		Grup-classe		x	
		Continguts d'IE		x	
	V1.2. Planificació docent	Experiència prèvia amb AC		x	
		Elements essencials de l'AC		x	x
		Objectius d'aprenentatge		x	x
		Activitats i materials		x	x
D2. Durant la interacció cooperativa	V2.1. Dinàmica sessions	Formació dels grups		x	
		Rutines	x		x
		Organització de les sessions	x		
		Tècniques específiques d'AC	x	x	x
		Rols	x	x	
		Atenció a la diversitat	x	x	x
	V2.2. Assoliment aprenentatges i avaluació	Clima d'aula	x	x	
		Temps de pràctica motriu	x	x	
		Sistema d'avaluació	x	x	x
		Aprenentatges (coneixements, destreses i actituds)	x	x	x
D3. Després de la interacció cooperativa	V3.1. Reflexió i autoreflexió docent	Competències bàsiques	x	x	x
		Reflexió sobre el procés d'E-A		x	
		Autoreflexió docent		x	
		Propostes de millora		x	

## CAPÍTOL 5. *Desenvolupament de la recerca*

«Trabajar en un caso es entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven.»

(Redon & Angulo, 2017: 71)

En aquest capítol es presenta el procediment seguit a l'hora de fer aquest estudi. En primer lloc, es descriu el cas seleccionat i s'exposa el motiu de la seva elecció. En segon lloc, es detalla el procés seguit en la revisió de la literatura que forma el marc teòric d'aquest treball i que ha servit per definir l'estat de la qüestió del tema objecte d'estudi. Tot seguit s'explica el disseny i desenvolupament del treball de camp, que inclou l'entrada a l'escenari de la recerca, l'aplicació de les tècniques d'obtenció de la informació i el tractament de les dades, entre d'altres. Finalment, el capítol acaba amb un apartat destinat a fer referència a les consideracions ètiques i els criteris de rigor que s'han tingut en compte en l'elaboració d'aquest estudi.

### 5.1.- Criteris de selecció i descripció del cas seleccionat

El cas seleccionat en aquest estudi és en Raül, un **mestre d'EF** que imparteix docència a una escola d'educació infantil i primària situada a la localitat de Sant Cugat del Vallès (Barcelona). Aquest centre és de titularitat pública, té dues línies i està en actiu des de fa aproximadament 11 anys. Una altra de les seves característiques principals és que acull una Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE), que s'encarrega de promoure la participació de l'alumnat amb necessitats educatives específiques en l'escolarització ordinària.

El mestre treballa a aquesta escola des de fa sis cursos acadèmics, però compta amb una experiència docent de més de 18 anys i, d'aquests, en porta 13 aproximadament fent ús de l'AC. Pel que fa als continguts d'IE -els darrers en què aplica l'AC- la seva experiència suma un total aproximat de 10-11 anys. Precisament, que el mestre faci servir una metodologia cooperativa a l'hora de treballar els continguts d'iniciació a l'esport és el criteri o motiu principal de la seva elecció, essent així aquesta la seva singularitat i el seu interès específic com a cas. A més a més, aquesta experiència en l'ús de l'AC en l'esport s'estén a l'àmbit de l'esport extraescolar, en el qual ha impartit diferents formacions a cossos tècnics i de monitoratge esportiu.

La formació inicial d'aquest mestre és la de Diplomat en Magisteri en l'especialitat d'EF, carrera que va cursar a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) en la promoció compresa entre els anys 1996/1999. També disposa d'un Màster en Educació Inclusiva per la Universitat de Vic (Barcelona), el qual va obtenir l'any 2013.

És membre de dos grups de treball: (a) el *Grup de formadors en Aprenentatge Cooperatiu en Educació Física* de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB (ICE-UAB), i (b) el *Grup d'Educació Física i Inclusió de l'Alumnat amb Discapacitat* de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona (ICE-UB). A través d'aquests grups també fa funcions de formador a cursos de formació permanent del professorat.

En aquests grups de treball és on el mestre dissenya les unitats didàctiques que després aplica a l'escola. D'aquesta manera, el gruix de la seva intervenció a l'aula i les activitats que hi duu a terme són fruit de la pràctica docent reflexiva i d'un treball conjunt i consensuat entre professionals que comparteixen la mateixa filosofia educativa.

En Raül també forma part de l'equip responsable del *Projecte JUGUEM*, un programa destinat a promoure la inclusió d'infants i joves amb pluridiscapacitat en l'àmbit de l'activitat física i esportiva fora de l'horari escolar. Aquest projecte està coordinat, entre d'altres, per l'Institut Barcelona Esports (IBE) de l'Ajuntament de Barcelona i s'inclou en el programa "Barcelona esport inclou" (<http://www.bcn.cat/lesportinclou/ca/>).

<b>Característiques cas seleccionat (mestre)</b>	<b>Formació acadèmica:</b>
	- Mestre especialista en Educació Física. - Màster en Educació Inclusiva.
	<b>Experiència docent:</b>
	- 18 anys. - 13 anys fent ús de l'AC. - 11 anys fent ús de l'AC en el treball dels continguts d'IE ( <b>criteri principal selecció</b> ).
	<b>Altres dades d'interès:</b>
	- Membre dels grups de treball: * <i>Grup de formadors en Aprenentatge Cooperatiu en Educació Física</i> (ICE-UAB). * <i>Grup d'Educació Física i Inclusió de l'Alumnat amb Discapacitat</i> (ICE-UB). - Responsable del <i>Projecte JUGUEM</i> - Programa Barcelona Inclou (IBE - Aj. Barcelona).

Figura 33. Característiques bàsiques dels cas seleccionat

L'accés a aquest cas ha estat fàcil i ràpid, donat que la investigadora i el mestre han format part del mateix grup de treball a l'ICE de la UAB. Aquest avantatge inicial, sumat a la predisposició i la motivació del mestre per participar de l'estudi, facilita de manera considerable l'accés a l'escenari de la recerca. "El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el investigador obtiene fácil acceso, establece una relación inmediata con los participantes y recoge información directamente relacionada con los intereses investigativos" (Lorente, 2004).

L'**alumnat** que participa d'aquest estudi cursa cicle superior de primària i tots ells tenen edats compreses entre els 10-12 anys. Concretament, són quatre grups de cinquè i sisè curs, dos grups per cada nivell (A i B). Els grups-classe són mixtos i força diversos. Això últim inclou el nivell de rendiment i de coneixements previs en IE i, de manera significativa, la presència d'alumnat amb algun tipus de diversitat funcional.

De fet, i tenint en compte que l'escola disposa d'una USEE, tots els grups compten amb alumnes amb algun tipus de discapacitat. Així, entre l'alumnat que participa d'aquest estudi hi ha infants amb diferents graus d'autisme,

d'altres amb dificultats severes en el desenvolupament i l'aprenentatge, i el cas d'un nen a cinquè que va arribar el curs passat des del Marroc i que pateix una hemiplegia total de la part dreta del cos.

Donada la zona geogràfica en què es troba ubicada l'escola, el nivell socioeconòmic d'aquests alumnes es pot considerar entre mig i mig-alt.

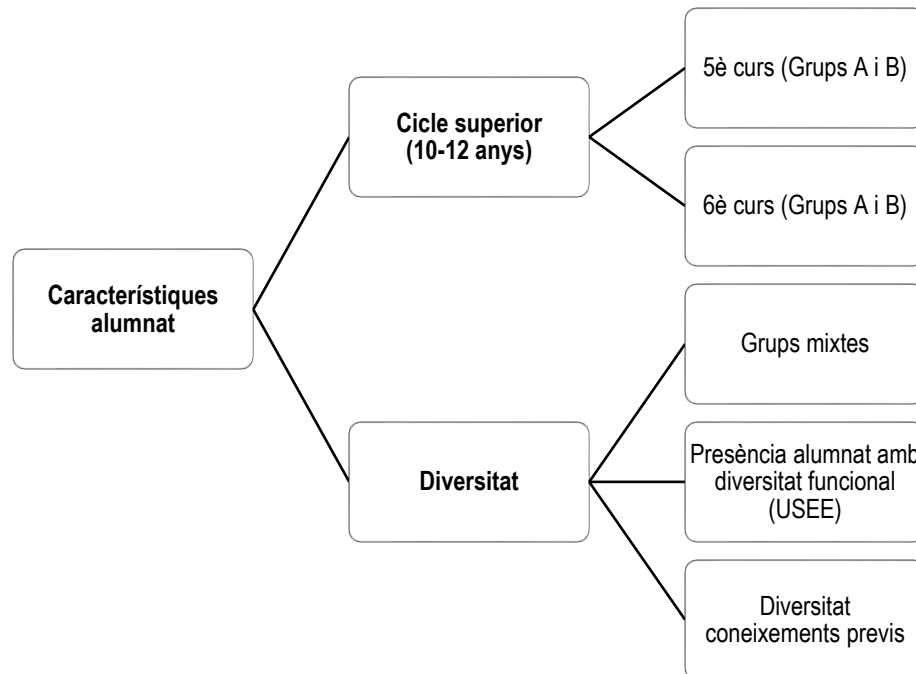


Figura 34. Característiques bàsiques de l'alumnat que participa de l'estudi

Aquesta descripció recull els trets principals o més singulars del cas seleccionat. Un cop fet això, a continuació es detalla, fase per fase, el procediment dut a terme en aquest estudi i la manera con aquest s'ha desenvolupat.

## 5.2.- Procediment

Un cop s'han descrit el disseny teòric i metodològic de la recerca, així com les característiques principals del cas seleccionat, el següent pas consisteix a presentar el **procediment** o desenvolupament real de l'estudi. Això implica fer una exposició dels passos seguits al llarg de tot el procés que, a grans trets, comença amb la revisió de la literatura, passa pel disseny i desenvolupament de l'estudi de cas, l'obtenció, anàlisi i interpretació de la informació, i acaba amb la formulació de conclusions, limitacions i noves propostes.

Així, en aquest estudi es poden identificar quatre fases principals, que alhora esdevenen les quatre grans parts d'aquest treball:

1. Fase I: revisió de la literatura i definició de l'estat de la qüestió en relació a l'objecte d'estudi.
2. Fase II: disseny i desenvolupament de l'estudi de cas; això últim inclou el treball de camp amb l'entrada a l'escenari de la investigació, l'aplicació de les tècniques d'obtenció de la informació i la recollida de les dades.

3. Fase III: anàlisi, interpretació i discussió de la informació recollida en la fase II. Redacció de l'informe de resultats.
4. Fase IV: formulació de conclusions en funció dels resultats obtinguts, identificació de les limitacions de l'estudi i formulació de propostes de millora i de línies futures de recerca. En aquesta darrera fase es dona resposta als objectius plantejats en l'estudi.

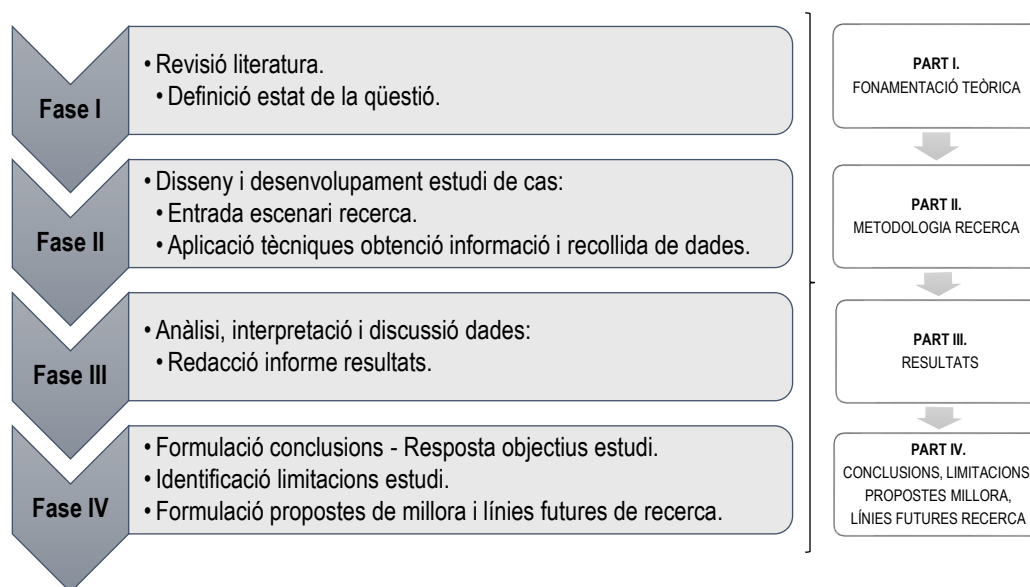


Figura 35. Fases seguides en el disseny de la investigació

El procés de **revisió de la literatura** s'ha basat principalment en la cerca de referències teòriques a través de fonts d'informació secundàries. Més concretament, s'han consultat diferents bases de dades, portals i catàlegs específics que recopilen i faciliten l'accés a fonts d'informació primàries (llibres i articles de revista, entre d'altres).

Les principals bases de dades utilitzades han estat les següents:

1. *Educational Resources Information Center (ERIC)*.
2. *SPORTDiscus – EBSCO*, base de dades específica de l'àmbit esportiu.
3. *ISOC – Ciencias Sociales y Humanidades*, base de dades pertanyent al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
4. *ProQuest*.
5. *TESEO: Base de datos de Tesis Doctorales*.
6. *Web of Science (WOS)*, abans *ISI Web of Knowledge*.

Entre els portals i catàlegs específics que s'han fet servir destaquen, especialment, el portal Dialnet i el Catàleg Col·lectiu de les Universitats de Catalunya (CCUC).

S'ha fet una cerca combinada a partir dels termes "aprenentatge cooperatiu", "educació física" i "esport", tot i que també s'ha provat amb altres conceptes derivats com ara "cooperació" o "iniciació esportiva" (figura 36). La cerca s'ha fet en castellà, anglès i català segons l'origen de la base o del portal utilitzat.

D'altra banda, en el cas de bases de dades que disposen d'un llistat alfabètic amb els termes enregistrats, s'ha comprovat que el termes seleccionats en aquest estudi estiguessin recollits de manera idèntica a la base. És el cas del *Thesaurus* en la base de dades ERIC.



Figura 36. Termes de cerca utilitzats en la revisió de la literatura

És important afegir que, si bé aquest estudi està centrat en l'ús de l'AC en la IE a primària, el reduït nombre de treballs sobre el tema ha fet que no s'hagi discriminat cap referència en funció de l'etapa educativa (primària, secundària i ensenyament superior o universitari). Per la mateixa raó, també s'han tingut en compte les referències i treballs existents sobre el valor i les funcions de la cooperació en l'esport fora del context escolar.

Les bases de dades aporten un ampli ventall de recursos però, tot i així, també s'han utilitzat els cercadors i serveis d'hemeroteca de les principals revistes científiques en l'àmbit d'aquest estudi, entre les quals hi ha les revistes incloses en el *Journal Citation Reports* (JCR) en el moment de fer la revisió. Finalment, la majoria de les referències obtingudes provenen de revistes de l'àmbit de l'EF i de la psicologia de l'esport. Seguint un estricte ordre alfabètic, aquestes revistes són les següents:

1. Ágora para la Educación Física y el Deporte.
2. Anales de Psicología:
  - a. Revista JCR 2013-2017, Categories: *Psychology, multidisciplinary – Psychology*.
3. Apunts. Educació Física i Esports.
4. Aula de Innovación Educativa.
5. Cuadernos de Psicología del Deporte.
6. Cultura, Ciencia y Deporte.
7. Efdportes. Revista Digital.
8. European Physical Education Review:
  - a. Revista JCR 2013-2017, Categoría: *Education & Educational Research*.

9. Journal of Physical Education, Recreation and Dance.
10. Journal of Teaching in Physical Education:
  - a. Revista JCR 2013-2017, Categories: *Education & Educational Research – Sport Sciences*.
11. La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz.
12. Psicothema.
13. Quest:
  - a. Revista JCR 2013-2017, Categories: *Education & Educational Research – Sport Sciences*.
14. Revista de Educación Física.
15. Revista de Psicología del Deporte:
  - a. Revista JCR 2013-2017, Categoría: *Psychology, applied*.
16. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación.
17. Revista Española de Educación Física y Deportes.
18. Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators.
19. Tándem. Didáctica de la Educación Física.
20. Teaching Elementary Physical Education.

Les comunicacions recollides en actes de congressos mereixen una menció apart. Tot i no ser una font considerada habitualment en el marc d'una tesi doctoral, en aquesta ocasió s'han revisat les actes corresponents a les onze edicions del *Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (anys 2001-2018). La seva temàtica està directament relacionada amb aquest estudi, difon coneixement i experiències pràctiques similars a la descrita en aquest treball i ha permès enriquir el nombre de referències específiques obtingut en la revisió de les fonts anteriorment esmentades.

La fase II se centra en el **disseny i desenvolupament de l'estudi de cas**. Per poder fer l'entrada a l'escenari s'ha informat abans de les característiques i objectius de l'estudi i s'ha demanat el vistiplau de la direcció de l'escola, del mestre-estudi de cas i de les famílies o tutors de l'alumnat que participa de l'estudi. De fet, l'escola ja disposava del permís de les famílies per enregistrar els infants dins del recinte de l'escola i en el marc d'experiències educatives d'interès.

El acceso al campo de estudio abre el primer periodo de contacto físico con la realidad social que se pretende investigar. De alguna forma es un punto de no retorno puesto que una vez que se contacta ya se puede estar creando algún tipo de demanda. (Tójar, 2006: 195)

El treball de camp ha ocupat els cursos acadèmics corresponents als anys 2013/2014 (últim trimestre) i 2014/2015 (curs sencer). Al llarg d'aquests dos cursos s'han fet diverses entrades a l'escenari, coincidint amb els moments del curs en què s'han dut a terme les unitats didàctiques d'IE.



Taula 16. Horari Educació Física dels grup-classe que han participat de l'estudi.  
Cursos escolars 2013/2014 i 2014/2015

Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
9.20-10h 6èB	9.20-10h 5èB			
				10-10.40h 5èA
11.10-12.30h 5èB	11.50-12.30h 6èA			
	15-16.30h 6èB		15-16.30h 5èA	15-16.30h 6èA

Pel que fa a les tècniques d'obtenció de la informació utilitzades, destaca l'**observació directa no participant** de quatre unitats didàctiques, amb un total de 44 sessions observades. L'objectiu era abraçar els diferents tipus d'esport (individual, adversari i col·lectiu), respectant sempre la programació didàctica del mestre. La lògica esportiva resulta més complexa i les classificacions de l'esport són diverses, però s'entén que la classificació escollida és una manera simple i genèrica d'atendre a les característiques i singularitats de la IE en l'educació primària. "(...) la lógica interna de los deportes remite a un universo que acaba por simplificarse cuando se intenta abordar el deporte de forma genérica y desde una perspectiva pedagógica" (Ruiz Omeñaca, 2012: 38).

Així, les unitats didàctiques observades han estat d'iniciació a l'atletisme, iniciació als esports de raqueta i dos d'esport col·lectiu: handbol i voleibol. La taula següent recull el tipus d'unitat didàctica, el nombre de sessions i el curs en què s'ha dut a terme:

Taula 17. Unitats didàctiques observades

Unitat didàctica	Tipus esport	Nº sessions	Curs i grup	Curs escolar
Iniciació a l'atletisme	Individual	7	6è (A i B)	2014/2015
Iniciació als esports de raqueta	Adversari	5	5è (A i B)	2013/2014
Iniciació a l'handbol	Col·lectiu	5	5è (A i B)	2014/2015
Iniciació al voleibol	Col·lectiu	5	6è (A i B)	2014/2015

A l'hora de recollir la informació s'ha fet servir un **registre anecdòtic** considerant els indicadors inclosos en el sistema de categorització (Dimensió 2, durant la interacció cooperativa). Tot i així, se n'ha fet un ús obert i flexible, dels indicadors, amb la intenció de donar marge a l'observació *in situ* i de poder recollir dades no previstes per endavant.

L'informe complet de cada sessió s'ha fet de manera immediata a la seva observació. A més a més, i amb l'objectiu de promoure la validesa de les dades recollides, s'ha donat al mestre el relat de cada sessió perquè: (a) donés el seu vistiplau o fes les correccions oportunes, i (b) pogués incloure comentaris i reflexions al voltant del desenvolupament de la sessió i de la seva pròpia intervenció.

En apartats anteriors es feia referència a l'interès de visibilitzar l'escenari de la recerca i les persones participants (Coller, 2005; Simons, 2011). Seguint aquesta recomanació, en aquest estudi s'ha volgut complementar i enriquir

l'observació amb una **presa fotogràfica** de moments clau o significatius de les sessions. D'aquesta manera, s'han recollit imatges que reflecteixen situacions d'ajuda entre l'alumnat, ús de materials, moments de processament grupal i autoavaluació, assemblees, entre d'altres. Tot i comptar amb el permís previ de l'escola, del mestre i de les famílies, s'ha procurat evitar primers plànols de les cares dels infants i s'ha prioritzat la importància i significat de l'acció educativa que es vol captar. "(...) lo importante es registrar la acción y la interacción de los sujetos; no se trata de hacer un fotorreportaje" (Angulo, 2017: 101).

La segona tècnica d'obtenció de la informació, l'**entrevista semiestructurada** feta al mestre, està organitzada en cinc grans blocs:

1. Bloc I. Concepció personal i professional sobre l'EF i l'esport i ús de l'AC.
2. Bloc II. Planificació docent.
3. Bloc III. Intervenció didàctica.
4. Bloc IV. Avaluació dels aprenentatges.
5. Bloc V. A mode de conclusió. Aspectes de reflexió i tancament de l'entrevista.

Aquests cinc blocs temàtics s'inclouen en un **guió semiestructurat** que, inicialment, es compon de 35 ítems o preguntes. Aquest nombre inicial d'ítems ajuda a orientar l'entrevista, però en la línia del registre anecdòtic anterior, aquest guió també es manté obert i flexible per poder recollir informació no prevista, tal i com recomanen els treballs d'autors com Cohen et al. (2007) o Merton et al. (1998). De fet, l'entrevista final està composta de 51 preguntes amb les seves respostes.

Atenent a l'extensió de l'entrevista i als horaris del mestre, es decideix fer-la de manera gradual i es programen tres moments en tres dies diferents (veure taula 18). El moment escollit pel mestre és la franja horària entre les classes del matí i la classe de la tarda (de les 12.30 a les 15 hores). El lloc reservat és una sala de reunions a la planta alta de l'escola, petita, tranquil·la i de poc pas.

Taula 18. *Entrevista al mestre: continguts i temporalització*

Bloc entrevista		Nº preguntes	Dia
Nº bloc	Temàtica		
I	Concepció personal i professional sobre l'EF i l'esport i ús de l'AC	17	1
II	Planificació docent	13	2
III	Intervenció didàctica	10	2
IV	Avaluació dels aprenentatges	7	3
V	A mode de conclusió. Aspectes de reflexió i tancament de l'entrevista	4	3

L'entrevista es grava amb el consentiment del mestre. Després de fer-ne la transcripció, i seguint amb la intenció de validar les dades que s'obtenen, se li envia la part corresponent de l'entrevista perquè pugui donar el seu vistiplau, fer les esmenes que consideri necessàries i complementar si vol la informació que ha donat abans.

La darrera tècnica utilitzada ha estat l'**anàlisi documental**, a través de la qual s'ha pogut accedir, consultar i analitzar els materials elaborats primer pel mestre i treballats després per l'alumnat en les sessions (taula 19).

Fent servir l'**anàlisi de contingut**, s'han revisat tots els materials escrits que s'han utilitzat en les quatre unitats didàctiques. Això inclou fitxes d'aprenentatge (unitats didàctiques d'iniciació a l'atletisme i esports de raqueta), els dossiers d'avaluació grupal i individual (a totes les unitats) i els materials de la prova final (unitats didàctiques d'iniciació als esports de raqueta, atletisme i voleibol).

Taula 19. *Anàlisi documental: materials analitzats*

Tipus material/document		Unitat didàctica	Curs
Fitxes d'aprenentatge	Fitxa Marcador Col·lectiu (treball resistència aeròbica)	Atletisme	6è
	Fitxa treball habilitats tennis (drive, revés i smach)	Esports raqueta	5è
Prova final per passar d'UD	Fitxa recompte de resultats	Esports raqueta	5è
	Dossier proves atlètiques (salt alçada, llargada, llançaments, velocitat)	Esports raqueta	6è
	Fitxa organització minipartit	Voleibol	6è
Dossiers d'avaluació grupal i individual		Totes	Tots

Cadascuna de les tècniques utilitzades ha aportat llum a una o varies de les parts més significatives del cas. El fet de complementar-les -això és, la seva triangulació posterior- ajuda a comprendre'l profundament i a entendre'l en la seva globalitat. D'això s'encarrega la fase d'**anàlisi, interpretació i discussió dels resultats**, que s'ha dut a terme mitjançant l'ús del programa d'anàlisi qualitativa NVivo 10 i contrastant les dades obtingudes amb la literatura recollida, majoritàriament, a la fase inicial de l'estudi.

Tot plegat, les accions anteriors donen peu a extreure **conclusions** (derivades tant de la revisió de la literatura com dels resultats de l'estudi de cas), a identificar les **limitacions** i els punts forts o **aportacions** de l'estudi, i a obrir, en conseqüència, **línies futures de recerca** (o línies a seguir explotant).

### 5.3.- Consideracions ètiques i criteris de rigor científic

Tradicionalment, a la investigació qualitativa se li han atribuït certes carències relacionades principalment amb la manca de rigor científic i l'excés de subjectivitat (Lincoln & Guba, 1985). Aquesta creença s'ha estès especialment en comparar aquest tipus d'investigació amb la recerca feta des de plantejaments quantitius.

The naturalistic inquirer soon becomes accustomed to hearing charges that naturalistic studies are undisciplined; that he or she is guilty of "sloppy" research, engaging in "merely subjective" observations, responding indiscriminately to the "loudest bangs or brightest lights." Rigor, it is asserted, is not the hallmark of naturalism. Is the naturalist inevitably defenseless against such charges? Worse, are they true? (Lincoln & Guba, 1985: 289-290)

Tanmateix, la realitat és que la investigació qualitativa també implica tenir en compte una sèrie de consideracions ètiques i seguir un criteris de rigor amb l'objectiu d'esdevenir una investigació tan vàlida com la seva anàloga (Latorre et al., 2005; Lincoln & Guba, 1985). Per consegüent, aquest apartat defineix i justifica les consideracions i els criteris seguits a l'hora de dur a terme aquest estudi.

### 5.3.1.- Consideracions ètiques sobre l'estudi

La investigació educativa sovint es caracteritza per la necessitat de crear un vincle directe i relativament estret entre la persona que investiga i la persona o persones que són investigades i el seu context. Això obliga a vetllar perquè aquesta relació es doni de manera que es pugui garantir, respectivament, la credibilitat d'uns i la integritat dels altres.

En aquest sentit, autors com ara Bisquerra (2004), Heinemann (2003), Latorre et al. (2005) o Tójar (2006), identifiquen diversos mecanismes a l'hora de fer una recerca ètica i moralment correcta. Alguns d'aquests mecanismes -i la seva aplicació en aquest estudi- són els següents:

1. La persona o persones que formaran part de l'estudi han de ser informades de les característiques i finalitats de la recerca que es vol dur a terme i de l'ús que es farà de les dades que es recullin. Han de tenir accés en tot moment a la informació i, si escau o ho demanen, s'ha de poder garantir el seu anonimat
  - a. En referència a això, aquest estudi parteix d'un acord de col·laboració i vistiplau amb el mestre en què s'estableixen les característiques de l'estudi. A més a més, l'escola ja comptava amb el consentiment previ dels pares, mares i/o tutors perquè els seus fills poguessin ser enregistrats amb imatge o vídeo en el context d'iniciatives que fossin d'interès i dintre del recinte del centre.
  - b. S'ha volgut mantenir en tot moment la transparència del procés de recerca que s'ha seguit, de manera que el mestre ha tingut sempre accés a les dades recollides i al tractament, anàlisi i interpretació que se n'ha fet.
  - c. Pel que fa a l'anonimat, cal afegir que malgrat que es disposava del permís per fer fotografies i registrar en vídeo el contingut de les sessions, s'ha procurat l'ús d'imatges que no mostressin un primer pla del rostre dels infants i s'han utilitzat noms ficticis en tots els casos en què se n'ha fet referència. L'excepció és el mestre, que dóna el seu consentiment per poder fer servir el seu nom real.
2. La recerca s'ha de dur a terme en un context segur i de manera que es preservi en tot moment la integritat física, psicològica i moral dels participants. Els objectius i interessos de l'estudi mai poden estar per sobre d'aquesta condició.
  - a. En aquest cas, tant el context de la intervenció com el desenvolupament de les sessions observades han estat els habituals per al mestre i l'alumnat participant. És a dir, no s'ha fet cap modificació d'espai ni de dinàmica, ni s'ha forçat cap altre tipus de canvi amb motiu d'aquest estudi.
  - b. El fet d'utilitzar tècniques com ara l'observació directa no participant ha permès recollir la informació de manera poc invasiva i mirant de no provocar l'aparició de conductes o respostes poc espontànies. És clar que la presència d'un observador sempre pot generar un cert canvi d'actitud, però tant el mestre com l'alumnat d'aquest estudi estan força familiaritzats amb

aquests tipus de visites i de situacions i la figura de la investigadora va passar ràpidament i pràctica desapercibuda.

3. El treball de camp s'ha de fer de manera oberta i manifesta i s'ha de presentar la persona que duu a terme la recerca.
  - a. A banda del vistiplau previ del mestre, l'alumnat és informat amb antelació de la visita i de les característiques bàsiques de l'estudi. El primer dia d'observació amb cada grup, el mestre presenta a la investigadora i es dóna l'opció als infants de fer preguntes, resoldre dubtes i d'interessar-se pel tema.
4. S'ha de fer una descripció detallada, documentada i fidedigna del procés de recerca que s'ha seguit. Això és condició imprescindible perquè les dades que s'obtinguin siguin útils i puguin donar resposta als problemes que es plantejaven.
  - a. Tota aquesta part destinada a la metodologia de la recerca (capítols 4 i 5) s'encarrega especialment de descriure i detallar les fases de l'estudi i els passos seguits en cadascuna d'aquestes etapes.
5. Les dades i els resultats que s'obtinguin han de servir i aportar alguna cosa a les persones que han format part de l'estudi. O com a mínim, se n'ha de fer una retroalimentació, democratitzar els resultats i "compartir privilegis" (Bisqueria, 2004, basat en Sandín, 2003).
  - a. En aquest estudi s'ha fet un ús bidireccional de la informació recollida i de les dades obtingudes. Aquesta bidireccionalitat s'ha donat molt especialment al llarg del treball de camp (com ja s'ha vist abans, amb l'informe de les observacions i l'entrevista), i també cap al final de l'estudi amb l'informe dels resultats definitius, les conclusions i les propostes de millora a les quals s'ha pogut arribar.

**Consideracions ètiques respecte a les persones que participen de l'estudi**

- Han de conèixer l'estudi, acceptar de participar-hi i estar d'acord amb l'ús previst de les dades.
- S'ha de preservar la seva integritat física, psicològica i moral.
- S'ha de poder preservar la seva identitat.

**Consideracions ètiques respecte a l'estudi que es duu a terme**

- El procés de recerca s'ha de descriure de manera detallada i documentada.
- Les dades exposades han de ser reals i fidedignes.
- Els resultats han de servir des del punt de vista científic, però també han de ser útils (i s'han de donar a conèixer) a les persones que formen part de l'estudi.

Figura 37. Consideracions ètiques al voltant de la recerca.

Seguir unes consideracions ètiques i respectar-les és un objectiu més a assolir quan es duu a terme un estudi o investigació. El cas de la recerca educativa és especialment important, més encara si aquesta recerca es duu a

terme dins del context escolar. D'una banda, perquè hi ha infants menors d'edat i, en el cas d'aquesta tesi, això inclou infants amb discapacitat. "Special care must be taken when observing groups designated as 'vulnerable' under federal guidelines (e.g. children, people with mental disabilities, people in prison)" (Angrosino, 2012: 168).

D'altra banda, perquè el professorat accedeix a exposar-se a si mateix i a la seva intervenció, obre les portes de la seva aula i permet que hi hagi testimonis externs de la seva feina i de la seva relació amb l'alumnat i els companys. Permet veure i manipular els seus materials, accepta preguntes i observacions. Fa confidències. Aquests són motius més que suficients perquè els seus drets i la seva integritat estiguin sempre per sobre dels nostres interessos com a investigadors. "Al investigar con personas se deberá tener presente que éstas tienen unos derechos que se han de respetar por encima de todo. (...) En investigación educativa se ha procurado tener siempre presentes estas exigencias éticas" (Latorre et al., 2005: 49).

### 5.3.2.- Criteris de rigor

Autors com Bisquerra (2004), Lincoln & Guba (1985) o Latorre et al. (2005) identifiquen quatre criteris que ajuden a garantir el rigor científic d'un estudi: (a) veracitat, (b) aplicabilitat, (c) consistència, i (d) neutralitat. Aquests criteris adopten una terminologia o una altra depenent del plantejament teòric i metodològic de la recerca que es duu a terme (veure la distinció entre investigació quantitativa i qualitativa a la taula 20).

En el cas concret de la recerca qualitativa, la proposta que possiblement s'ha feta servir més és la de Lincoln & Guba (1985)<sup>38</sup>. Dins d'aquest tipus d'investigació, aquests autors estableixen els criteris de credibilitat, transferibilitat, dependència i confirmabilitat.

Taula 20. Criteris de rigor científic i adaptació terminològica segons el tipus d'estudi

Criteri rigor	Terminologia Paradigma racionalista Metodologia Quantitativa	Terminologia Paradigma naturalista Metodologia Qualitativa
Veracitat	Validesa interna	Credibilitat
Aplicabilitat	Validesa externa	Transferibilitat
Consistència	Fiabilitat	Dependència
Neutralitat	Objectivitat	Confirmabilitat

S'entén per **credibilitat** el grau de veracitat dels resultats obtinguts en la recerca, en el benentès que hi ha d'haver una correspondència el més transparent i significativa possible entre les interpretacions de la persona que investiga i la realitat o fets que són estudiats.

Esta propiedad no quiere decir que los descubrimientos han de ser *creíbles* o esperables. El acento está más en la *transparencia* que en otra cosa. Lo que significa es que el contraste entre las interpretaciones del investigador y los hechos ocurridos debe hacer creíbles y *aceptables* dichas interpretaciones, de la manera más transparente posible. (Tójar, 2006: 216)

<sup>38</sup> Cal assenyalar que la proposta de Lincoln & Guba (1985) no ha estat exempta de crítiques procedents de la perspectiva humanística-interpretativa (Tójar, 2006). El motiu principal d'aquesta controvèrsia és la construcció dels criteris de rigor qualitatius a partir de la lògica i la perspectiva quantitativa. Això ha donat peu a propostes nascudes originàriament en el constructivisme, que giren al voltant de la idea d'autenticitat de la recerca. Tot i així, aquest estudi parteix de la terminologia de Lincoln & Guba (1985) perquè considera que a hores d'ara continua sent la proposta més i millor desenvolupada.

A l'hora de garantir el criteri de credibilitat, autors com Bisquerra (2004) o Lincoln & Guba (1985) aconsellen fer ús de mecanismes basats en l'observació persistent, en una dedicació prolongada i una inversió de temps d'estudi suficient, la contrastació de les dades amb les persones que participen de la recerca i l'ús de la triangulació, entre d'altres.

Amb l'objectiu de complir amb les idees anteriors, en aquest estudi s'ha dut a terme en primer lloc una revisió exhaustiva de la literatura existent sobre el tema que s'estudia. Tenint en compte que el nombre de referències específiques trobades sobre l'ús de l'AC en la IE és discret, la revisió s'ha ampliat a l'àmbit formal i no formal (IE a l'escola i esport fora d'aquesta), a totes les etapes educatives (obligatòries, no obligatòries i estudis superiors), i a tots els continguts de l'EF (no només els esportius). En el seu conjunt, aquesta revisió ha permès seguir un mètode deductiu mitjançant el qual s'ha definit el sistema de categorització (taules 11 i 15) que recull les dimensions, variables i indicadors de l'estudi.

De la mateixa manera que s'ha procurat fer una revisió a fons de la literatura, també s'ha fet una observació exhaustiva i s'ha invertit el temps necessari en la fase destinada al treball de camp. Això és, dos cursos acadèmics en què s'han observat quatre unitats didàctiques d'IE completes que han permès:

1. Observar, en quatre ocasions diferents, la intervenció del mestre i el procés d'ensenyament i aprenentatge complet (abans, durant i després de la interacció cooperativa).
2. Observar aquesta intervenció docent, i el procés d'ensenyament i aprenentatge sencer, en el cas d'un esport individual, un d'adversari i dos de col·lectius.

En tercer lloc, les dades recollides en el treball de camp s'han posat a disposició del mestre de manera periòdica per fer-ne la seva comprovació i contrastar-la amb la interpretació feta per la investigadora. Tot plegat també ha passat per la revisió de la codirecció de l'estudi, pel seguiment anual d'un tribunal d'experts i la consulta puntual d'experts externs.

En darrer lloc, s'ha fet servir la triangulació. Cal tenir en compte que la literatura identifica diferents tipus de triangulació (figura 38), entre els quals destaquen l'ús de diferents tècniques per a l'estudi d'un mateix fenomen o, relacionat amb el paràgraf anterior, la contrastació de la informació obtinguda amb els subjectes de l'estudi o altres experts i investigadors (Cohen et al., 2007; Lincoln & Guba, 1985; Redon & Angulo, 2017). Considerant aquestes aportacions, en aquest estudi s'ha fet:

1. Una triangulació de les dades obtingudes a partir de les tres tècniques d'obtenció de la informació que s'han utilitzat: l'observació directa no participant, l'entrevista al mestre i l'anàlisi documental.
2. Una triangulació a partir de la compartició, contrastació i verificació de les dades amb el mestre estudi de cas.
3. Una darrera triangulació mitjançant la valoració del procés de recerca i de les dades obtingudes que s'ha dut a terme, especialment, amb la codirecció de l'estudi i els tribunals de seguiment.

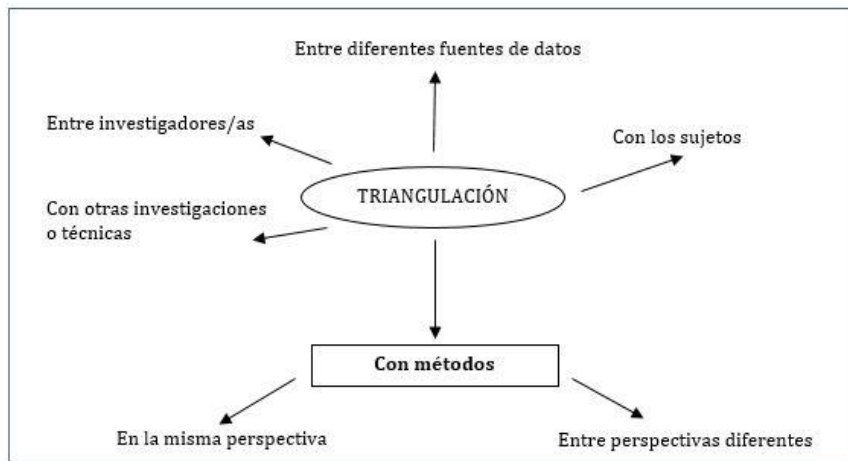


Figura 38. Diversas formas de triangulación (extret de Redon & Angulo, 2017: 73)

La **transferibilitat** és la capacitat que té un estudi a l'hora de servir de referència en altres contextos o situacions similars. Tójar (2006) apunta que aquest criteri "es un concepto próximo a la *aplicabilidad*. En ningún caso se refiere a generalización. No se trata de generalizar resultados sino de formular hipótesis de trabajo, relevantes para el contexto, que puedan *transferirse* o *aplicarse* a situaciones similares" (p.216).

En definitiva, la transferibilitat és la potencialitat d'una recerca per generar resultats i formular propostes que puguin ser útils i aplicables en altres contextos, realitats o casos que siguin semblants -o que siguin susceptibles de ser-ho-. En aquest sentit, i repreneu les idees de Tójar (2006), "la transferibilidad se aplica horizontalmente, de caso a caso, de un contexto a otro, no verticalmente, como la generalización, de una muestra representativa a la población origen" (p.216-217).

La literatura també adverteix de la diferència entre l'abast del criteri de transferibilitat en l'àmbit dels estudis quantitius (on s'entén com a "validesa externa") i l'àmbit dels estudis qualitius, on la prioritat és comprendre, interpretar i, si escau, transformar realitats més que no pas fer-les transferibles o validar-les des de contextos aliens a la situació que s'estudia (Bisquerra, 2004; Lincoln & Guba, 1985).

Entre les tècniques que ajuden a garantir la transferibilitat de la recerca destaquen la descripció exhaustiva del context o situació i la recollida copiosa de les dades. Ambdues accions se sumen als mecanismes inclosos en aquest estudi amb l'objectiu de procurar-ne el rigor:

1. S'ha descrit de manera detallada el procés d'ensenyament i aprenentatge dels continguts d'iniciació esportiva en EF mitjançant l'ús de l'AC. Aquesta és justament una de les mancances identificades en la literatura a l'hora de conèixer, entendre i promoure aquesta metodologia educativa.
2. S'han recollit totes les dades a l'abast de l'estudi, tant des del punt de vista de la fonamentació teòrica (revisió de la literatura) com des del punt de vista de la informació obtinguda de l'estudi de cas (treball de camp).



El criteri de **dependència** està relacionat amb el grau de consistència, fiabilitat i permanència en el temps de les dades obtingudes d'una recerca. Aquestes característiques fan que aquest criteri sigui complex de garantir -si no impossible- quan es parla d'investigació educativa. Un exemple clar és la recerca a l'escola, on no hi ha dos contextos idèntics i on el mateix context està sempre en continua evolució i canvi. D'aquesta manera, els resultats obtinguts d'aquest estudi podrien no ser mai els mateixos si el treball de camp es duu a terme en un altre moment, tot i comptar amb el mateix mestre i els mateixos nens.

Potser per això anterior és que la literatura proposa un nombre de tècniques considerable a l'hora d'abordar el grau de dependència d'un estudi. Entre les tècniques més destacables tornen a aparèixer la descripció acurada del procés de recerca que s'ha seguit i de les tècniques utilitzades, alhora que es recomana fer la delimitació del context de l'estudi i del paper de l'investigador (Bisquerra, 2004).

En la primera part d'aquest capítol s'ha fet una descripció detallada del cas seleccionat i del context en què es duu a terme l'estudi. Alhora, també s'han descrit pas a pas el procediment seguit i les fases de la recerca. Tot això es complementa amb la descripció prèvia del mètode d'investigació escollit i de les tècniques d'obtenció de la informació utilitzades.

L'ús de l'observació directa no participant ajuda a delimitar el rol de la investigadora al llarg de l'estudi. En aquest cas, es tracta d'un paper centrat exclusivament en l'observació de la intervenció del mestre i de la dinàmica de les sessions, al marge de la participació activa o de la implicació en el context que s'estudia.

Finalment, la **confirmabilitat** fa referència a la capacitat de presentar les dades o resultats finals el més consensuats possible, de manera que els graus d'objectivitat i de neutralitat també augmentin. Tanmateix, la dificultat de ser i mantenir-se sempre neutral resulta difícil (La Torre et al., 2005), més encara en un tipus de recerca que implica un apropament considerable amb el context de l'estudi i amb les persones que hi pertanyen. Per aquest motiu, Bisquerra (2004) i Lincoln & Guba (1985) tornen a proposar el fet de comprovar i contrastar periòdicament la informació amb els participants i utilitzar la triangulació, entre d'altres. A línies anteriors ja s'ha descrit l'ús que se n'ha fet en aquest estudi, d'ambdós mecanismes.

### CAPÍTOL 6. *Anàlisi, interpretació i discussió de resultats*

«Com un peix que es mossegava la cua,  
cooperar i competir no eren conceptes contraposats,  
sinó que formaven part d'un mateix cercle  
i estaven íntimament entrelligats.»

(Arumí-Prat, 2015: 121)

Aquest capítol descriu de manera detallada l'anàlisi, interpretació i discussió dels resultats obtinguts en aquest estudi. La seva redacció respon a l'estructura del sistema de categorització presentat en el capítol 4 de la part corresponent a la metodologia de la recerca. D'aquesta manera, els resultats que s'exposen a continuació segueixen el fil de les tres dimensions proposades a l'hora de recollir les dades de l'estudi de cas: l'abans, el durant i el després de la interacció cooperativa.

És important aclarir que, més que voler fer una cronologia rigorosa del procés d'ensenyament i aprenentatge que s'observa, l'objectiu és posar l'èmfasi en la identificació, estudi i interpretació dels diferents aspectes i moments clau en l'ús de l'AC en l'EF en general, i en el treball dels continguts d'IE molt en particular.

#### **6.1.- Abans de la interacció cooperativa: el mestre com a enginyer del procés d'ensenyament i aprenentatge**

Els resultats d'aquest apartat fan referència exclusiva a la fase prèvia a la intervenció a l'aula (dimensió 1 del sistema de categorització). Això és sobretot la part destinada a la planificació docent, o allò que els germans Johnson & Holubec (1999b) descriuen en l'AC com la fase del "mestre enginyer".

Abans, però, s'identifiquen una sèrie de factors que resulten clau a l'hora d'entendre, no només la planificació del mestre, sinó també les circumstàncies que el duen en un moment determinat a fer un canvi de metodologia. Entre aquests factors destaquen, per exemple, el context en què s'ubica la seva intervenció, les característiques dels aprenents, el tipus de contingut a treballar, o quines són les seves idees al voltant de l'educació i de l'Educació Física i l'esport.

##### **6.1.1.- Els factors condicionants com a punt de partida**

Quan ets mestre formes part d'un **context** particular on hi conviuen tot un conjunt d'elements que, en major o menor mesura, orienten i alhora condicionen la teva tasca docent. Aquest context t'ha de servir també per arrelar-te i donar-te suport en la teva començada, però hi ha vegades que això no passa i resulta que el teu propi entorn no t'acompanya. O simplement ets tu qui no t'hi sents identificat amb ell. Aquest és el cas del mestre d'aquest estudi, que en l'entrevista explica com a la seva escola no existeix una línia metodològica comuna i com ell arriba un

moment en què no comparteix ni la filosofia educativa ni tampoc la manera d'ensenyar de la majoria dels seus companys.

#### **6.1.1.1.- La influència del context: quan voler fer un canvi et deixa sol**

En Raül no ha fet servir sempre l'AC, ni tampoc cap altra metodologia alternativa. De fet, ell sap què significa treballar a la manera de sempre. L'entrevista li serveix d'exercici retrospectiu i recorda, com al principi de la seva **trajectòria docent**, ell mateix feia servir una metodologia més aviat tradicional basada en allò que havia après en la seva formació inicial. El problema era que ell no estava content amb allò que veia a les seves classes. Ni tampoc amb el neguit que li quedava quan aquestes acabaven.

Tot plegat venia del clima d'aula, que sovint li transmetia que no anava pel bon camí. Aquesta sensació s'acusava especialment segons les **característiques de l'alumnat** i, més concretament, en les sessions on hi havia presència d'activitats d'oposició i competició. L'exemple més clar d'això, diu el mestre, eren les sessions en què es treballaven els **continguts d'IE**:

El clima de la classe era molt tens. Personal desmotivats, un grup femení que ja començava perdent perquè sabien que anaven a perdre, els alumnes amb discapacitat ni assistien perquè no hi havia lloc per a ells. Els que guanyaven, guanyaven més, i els que perdien, perdien més. Situacions totes elles injustes i que jo, per la meua formació i la manca de coneixement d'altres metodologies, intentava justificar. O sigui, eren situacions injustes, però jo deia "És que l'esport és així". (Entrevista - Bloc I)

Que aquest mestre comencés fent servir la metodologia tradicional que prèviament havia après lliga amb les afirmacions d'autors com Alarcón et al. (2009), o Castejón-Oliva & López-Ros (2000), quan fan referència a la influència de les experiències prèvies del professorat a l'hora d'escollir la seva pròpia metodologia. D'altra banda, i en la línia d'autors com Arumí-Prat (2015), el malestar que en Raül sent amb la seva pròpia intervenció i els resultats que se'n deriven és un motiu recurrent entre el professorat a l'hora de buscar noves metodologies.

Llavors la dificultat era que, tot i la seva incomoditat, en Raül estava encara en els inicis de la seva trajectòria com a mestre, i no disposava ni de la formació ni dels recursos necessaris com per poder arriscar-se a fer un canvi metodològic. L'oportunitat se li presenta poc després a través de la **formació permanent** i del contacte amb altres companys i companyes de professió.

En Raül coneix l'AC a través de la seva participació en un grup de treball de mestres d'EF i de l'assistència a un congrés internacional d'activitats físiques cooperatives. I pel que desprenen les seves paraules, l'atracció per aquesta manera de treballar és gairebé immediata. "Recordo que ja en les primeres sessions amb el grup de treball vaig pensar 'Ostres, però si és la solució'. Era el que venia buscant i valia la pena de provar-ho", explica en l'entrevista.

Però es troba amb un problema inesperat, i és que la seva iniciativa no cala a l'escola i les desavinences amb l'equip docent no triguen gaire a posar-se de manifest. La incredulitat i les resistències al canvi per part de la majoria dels seus companys donen pas a una **dinàmica de centre** en la qual aquest mestre s'ha sentit sol en

moltes ocasions. Això fa que la seva tasca sigui més complexa, però la seva determinació, i que documents de referència pel professorat com ara el *Currículum d'educació primària* (2009) posin l'èmfasi en la inclusió i el treball cooperatiu, l'ajuden a mantenir-se ferm en el seu propòsit.

Si treballéssim igual a totes les àrees seria molt més fàcil, però en el meu cas no va ser així i això dificulta tot el procés. Pels alumnes i per a tu com a mestre. Si et passa això i el que t'envolta és una metodologia tradicional, llavors has d'estar disposat a "guanyar aquesta baralla" perquè tu saps que és per millorar. Que he de "treballar" una mica més als alumnes, doncs sí, però ho faré igual perquè no vull renunciar a la meua manera d'entendre el meu treball només perquè altres no la comparteixin. (Entrevista - Bloc I)

Li sap greu de dir-ho, però en Raül creu que si hagués gaudit del suport de la resta de l'equip docent ell ho hagués tingut més fàcil a l'hora d'implementar l'AC. I està convençut que els resultats haguessin estat positius. En el seu cas partir d'aquest suport o d'aquesta confiança per part dels seus companys d'escola no ha estat possible, però el fet de treballar amb altres professionals de fora del seu propi centre que comparteixen la seva inquietud, i conèixer cada cop més sobre les possibilitats de l'AC, l'animen a seguir endavant amb la seva idea. Tot i haver de justificar-la i argumentar-la de manera continua:

Quan optes per seguir amb allò que creus s'origina una guerra oberta que t'obliga a justificar la teua actuació contínuament. Però mira, penso que al final això d'haver de donar arguments i explicacions un dia sí i l'altre també m'ha acabat fent millor professional! (Entrevista - Bloc I)

La soledat de la qual parla en Raül, sumada a la seva insistència en fer servir l'AC malgrat l'hostilitat de l'entorn, estaria en consonància amb les idees de Pujolàs (2011) sobre la viabilitat que un mestre sol pugui aplicar amb èxit aquesta metodologia. Fins i tot amb certa permeabilitat i independència de les dificultats i resistències que, segons aquest mateix autor i d'altres com Suárez (2010), Ovejero (1993) o Velázquez Callado (2013b), poden aparèixer dins del context en què s'ubica la intervenció d'aquest docent.

Així doncs, partim d'un mestre que no es troba en el millor context per poder implementar una metodologia nova -en aquí, l'AC-. En Raül no tindrà el camí fàcil, però decideix seguir la seva intuïció i apostar per aquesta manera d'ensenyar i aprendre. Els apartats que vénen a continuació acaben de descriure el fil de la seva història.

#### **6.1.1.2.- Els primers passos amb l'aprenentatge cooperatiu no inclouen la iniciació esportiva**

En Raül se sent ràpidament atret per l'AC perquè els objectius d'aquesta metodologia són els mateixos que ell busca com a mestre, però això no treu que els requisits per a la seva implementació no el facin actuar amb precaució a l'hora de començar a aplicar-lo. Així que comença fent-ho de manera progressiva, a través de provar amb petits temptejos a l'aula i d'observar què passa. "Vaig començar a aplicar l'AC molt a poc a poc, puntualment en alguna sessió o amb algun grup-classe en concret", recorda en un moment de l'entrevista.

Això anterior posa de manifest la prudència del mestre i l'ús progressiu que fa de l'AC. Aquest aspecte estaria directament vinculat a la idea que no es tracta d'una metodologia fàcil ni ràpida d'aplicar, tal i com recullen els treballs de Dyson (2002), Fernández-Río (2016, 2017), Johnson et al. (1999b) i Velázquez Callado (2009), entre d'altres.

Els resultats d'aquests assajos amb l'AC agraden al mestre, tot i la complexitat de la metodologia i de les resistències que continuen més enllà del gimnàs de l'escola. La millora del clima d'aula en general, i del seu alumnat en particular, tornen a ser l'indicador més fiable. De fet, aquestes millores que el mestre identifica estan incloses dins dels avantatges associats a l'ús de l'AC a què fan referència autors com ara Coll (1984), Johnson & Johnson (1997), Pujolàs (2011, 2015), Torrego & Martínez Virseda (2015) o Velázquez Callado (2013b).

Al principi no coneixia bé la teoria, però el que anava descobrint ho posava en pràctica. Sabia que si ho aplicava a classe i funcionava, llavors ho estava fent bé. Encara que no dominés tota la teoria i que ningú a l'escola m'acompanyés en aquest procés. Però jo deia: 'Tan malament no ho puc estar fent si els meus nens són més feliços a classe, si tots treballen i aprenen'. Llavors pensava: 'Aquest és el camí'. (Entrevista - Bloc I)

En aquestes primeres intervencions en Raül fa servir bàsicament el **joc cooperatiu**. "Al principi vaig començar introduint jocs cooperatius molt puntuals: el paracaigudes, el joc de les cadires cooperatives... tot activitats molt senzilles per introduir la idea de cooperació", afirma. Però malgrat la senzillesa dels jocs i del seu ús puntual, ell té clar que la seva intenció és cooperativa i que el seu objectiu és seguir avançant en aquesta línia. Aquesta idea està relacionada amb les aportacions de Velázquez Callado (2013b, 2014c) quan destaca les possibilitats del joc cooperatiu com a recurs introductori i de familiarització prèvia amb allò que progressivament pot donar pas a l'ús real de l'AC.

És important assenyalar que en Raül comença a introduir el joc cooperatiu únicament en les classes amb el cicle inicial; aleshores no pensa en els cursos superiors ni molt menys en continguts com l'esport. I és ara, gràcies a l'experiència que duu acumulada, que fa un exercici d'**autocrítica** que de retruc torna a esquitxar els **continguts d'IE**:

Amb l'AC vaig començar amb el cicle inicial perquè els jocs són més espontanis i és més fàcil provar coses, però en el cicle superior continuava sent el "profe" competitiu i tradicional. Aplicava les unitats didàctiques ordinàries i a partir de la metodologia que havia après a la Universitat. No tenia ni la formació ni tampoc no existien els recursos com per atrevir-me per exemple amb la iniciació esportiva, que llavors eren uns continguts que a mi se'm representaven com un estatus més elevat. (Entrevista - Bloc I)

Això anterior respon en gran mesura al **pensament del mestre** i a la idea que té al voltant de com es desenvolupen els diferents cicles de l'educació primària. En Raül considera que, a mida que passen els cursos, l'etapa va perdent la innocència i l'espontaneïtat que se li atribueixen, i que això influeix també en la manera com es porta a terme l'EF. En l'entrevista descriu un cicle superior "contaminat" i ho atribueix, entre d'altres, a la presència de l'esport i la competició en aquest cicle educatiu. També a l'influx de l'esport extraescolar i el seu funcionament, així com altres influències externes tipus mitjans de comunicació.

Tot està com més contaminat i això fa que no t'atreveixis a provar massa coses noves. N'has d'estar molt segur i jo en aquella època encara no ho estava tant com per arriscar-me amb un contingut com el de la iniciació esportiva. (Entrevista - Bloc I)

El fet que llavors en Raül no contemplés la possibilitat d'utilitzar l'AC en les sessions d'IE és un reflex de les conclusions d'autors com Fernández-Río (2017) o Velázquez Callado (2004, 2007, 2013b), que precisament

vinculen la juvenesa de l'AC en l'EF amb la tradició esportiva i competitiva de l'àrea. També té a veure amb la idea d'"involució didàctica" dels continguts d'IE a què fa menció Arumí-Prat (2015), que posa de manifest l'existència encara d'un fort lligam entre l'esport i els models d'ensenyament més tradicionals.

D'altra banda, que el mestre faci menció de la manca de recursos en relació a l'AC en la IE lliga amb les afirmacions de Bähr (2010), Fernández-Río (2013) i Fernández-Río & Méndez-Giménez (2016) que apunten al baix nombre de treballs i referències específiques sobre aquest tema.

### **6.1.1.3.- L'esport es resisteix, però tot és una qüestió de temps**

En Raül practica i s'estima l'esport, però reconeix que, en la seva essència, l'esport no és inclusiu. Ell com a esportista gaudeix de la competició quan corre una cursa, però tampoc no dubta pas a l'hora de titllar-la de classista i segregadora. "És que tampoc és inclusiva, la competició és classista i classificatòria per definició", diu en un dels moments de l'entrevista.

L'esport està molt vinculat a l'existència d'un reglament tancat. Això a escola implica el risc i les conseqüències de classificar l'alumnat entre bons i dolents, de repetir sempre els mateixos guanyadors i perdedors, de donar peu al monopoli d'uns i a la invisibilització d'altres, i, en definitiva, d'haver de plantejar la **competició** entre un grup tan divers i heterogeni com acostuma a ser un grup-classe. Aquests són alguns dels aspectes que han fet que en Raül hagi mantingut un torcebraç temporal amb la IE i que en aquest cas han endarrerit més la implementació de l'AC.

Amb l'esport he passat per diferents moments d'inflexió i li he donat moltes voltes al tema. I no perquè pensi que no s'hauria de treballar a l'escola, perquè penso que sí que s'ha d'ensenyar i que pot donar peu al desenvolupament d'actituds i valors molt positius. No tant per l'esport en si mateix, sinó com a eina per treballar moltes més coses que no són només la part motriu. Ara bé, s'ha d'enfocar de manera que permeti la participació real de tot l'alumnat. Jo això ho he acabat aconseguint amb l'aprenentatge cooperatiu i veure que funciona m'ajuda a estar més tranquil. (Entrevista - Bloc I)

En aquest sentit, en Raül comparteix la major part de les teories d'autors de l'àmbit de la IE, que alhora coincideixen també en bona mesura amb les idees i principis de l'AC. En primer lloc perquè, lluny de demonitzar l'esport com a contingut escolar, en Raül el considera un contingut de ressò social i de gran potencial formatiu. Aquesta **visió del mestre** s'ajusta a la idea de l'esport com a fenomen sociocultural i d'interès educatiu que, a l'escola, presenta una doble vessant -és contingut curricular i alhora una eina educativa-. Aquest argument es troba, entre molts d'altres, en els treballs d'Águila & Casimiro (2000), Blázquez (1999), Castejón-Oliva (2015), Castejón-Oliva & López-Ros (1997, 2002), Lagardera (1999), López-Ros & Pradas (1998), Olivera (2001), Ruiz Omeñaca (2012), Sáenz-López (2005) o Sánchez Bañuelos (1999).

En segon lloc, perquè en Raül posa l'èmfasi en la participació de tots els seus alumnes i condiona el potencial educatiu de l'esport al fet que aquest passi per un sedàs metodològic adequat que el faci coherent i compatible amb les característiques i necessitats dels infants. Així, el mestre promou la idea d'un esport flexible, modelable i al servei de l'alumnat.

Formem part d'un sistema capitalista i competitiu en què la persona no compta, compta el resultat. I això, extrapolat a l'escola i a l'Educació Física, també és d'aquesta manera. Si mantinc un esport selectiu i excloent és com dir-li a aquest sistema que hi estic d'acord, quan no és cert. Així que per mi una manera de protestar i rebel·lar-me és a través de l'adaptació de l'esport en funció de les característiques dels meus alumnes. (Entrevista - Bloc I)

Aquesta postura d'en Raül en relació a la importància de l'adequació metodològica i la necessitat d'adaptar l'esport a l'escola amb l'objectiu de treure'n el màxim benefici, concorda amb un dels principis bàsics més estesos de la pedagogia de la IE, basat en la idea d'un esport que s'adapta a les característiques del context i dels aprenents, i no a la inversa. Una idea en què insisteixen contínuament treballs com els d'Águila & Casimiro (2000, 2001), Blázquez (1986, 1999), Castejón-Oliva (2004, 2008, 2015), Castejón-Oliva & López-Ros (1997, 2002), Contreras et al. (2001), Devís (2004), Giménez et al. (2009), López-Ros & Pradas (1998), Monjas (2004), Ruiz Omeñaca (2012), Valero (2005) o Velázquez Buendía (2004).

En darrer lloc, les paraules del mestre i els seus esforços per conciliar la naturalesa de l'esport amb les **característiques de l'alumnat** posen de manifest la seva intenció de descentralitzar el contingut i posar l'interès en la figura de l'alumne com a centre de tota la intervenció educativa, o procés d'ensenyament i aprenentatge. Aquest canvi de mirada que el mestre fa del contingut a l'aprenent entra dins de les recomanacions fetes per autors com Blázquez (1986, 1999), Boisclair (2006), Castejón-Oliva (2015), Castejón-Oliva & López-Ros (1997, 2000, 2002), Ruiz Omeñaca (2012) o Ruiz Pérez et al. (2011).

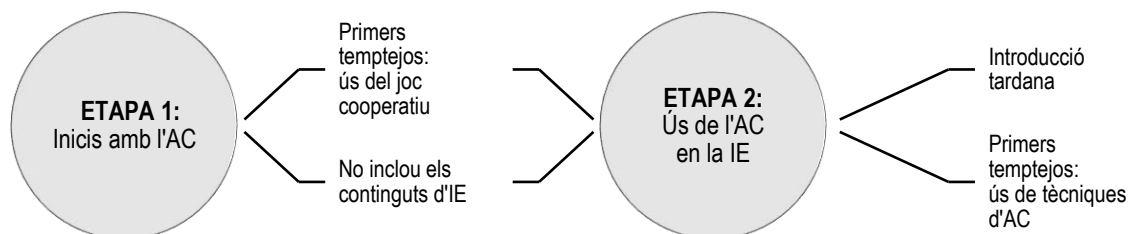
Totes aquestes reflexions han fet de l'esport un repte a l'hora d'aplicar l'AC però, malgrat el conflicte d'interessos, si hi ha un contingut del currículum que en Raül domina, aquest contingut és precisament el de la IE. Així que només era una qüestió de temps que l'esport acabés claudicant i que s'incorporés a la metodologia d'AC que en Raül ja venia utilitzant amb la resta de continguts d'EF. La participació en el grup de treball de mestres i la recerca autònoma d'informació l'ajuden a anar adquirint coneixements i recursos nous que, de mica en mica, l'obren la possibilitat de treure's el neguit que encara arrossega en les sessions d'IE.

Això implica tornar a la casella de sortida i reprendre l'etapa dels temptejos, però ara amb una diferència significativa: si al principi en Raül s'iniciava fent servir un recurs puntual com el joc cooperatiu, en el cas de la IE el coneixement i l'experiència que ha anat adquirint amb la resta de continguts li permet abordar-la a través de l'aplicació directa d'alguna **tècnica específica d'AC**. La primera tècnica que el mestre utilitza és el Marcador Col·lectiu d'Orlick (1978) que, segons afirma, l'ajuda a disminuir de manera substancial la càrrega competitiva de les unitats didàctiques d'iniciació a l'esport.

Les unitats didàctiques d'iniciació esportiva continuaven sent molt competitives, les típiques d'aprendre quatre habilitats i després partit. Llavors vaig pensar en introduir el Marcador Col·lectiu, que per mi és una de les tècniques d'aprenentatge cooperatiu més senzilles i et modifica ràpidament la dinàmica de la sessió d'iniciació esportiva. (Entrevista - Bloc I)

En Raül explica que gràcies a la introducció del Marcador Col·lectiu aconsegueix començar a reorientar la dinàmica de les sessions d'IE. "Canvies el pensament de 'anem contra algú' per la idea de 'anem amb algú' i amb aquest petit canvi ja tens una activitat cooperativa dins d'una unitat didàctica d'esport tradicional", diu en

l'entrevista. Aquesta argumentació del mestre concorda amb les aportacions de Fernández-Río (2017), González et al. (2007), i amb els objectius plantejats aleshores pel mateix Orlick (1978), a través dels quals s'identifiquen alguns dels beneficis que es poden obtenir amb l'ús d'aquesta tècnica. Per exemple, la relativització del resultat final, que amb el Marcador Col·lectiu esdevé un resultat comú a tot l'alumnat i que afavoreix la creació d'un clima de cooperació, de treball conjunt i d'ajuda mútua entre tots els components del grup-classe<sup>39</sup>.



**Figura 39.** Trajectòria docent en l'ús de l'AC en l'EF en general, i en la IE en particular.

Estem davant d'un mestre que reflexiona contínuament al voltant de la seva pròpia intervenció i a qui no li costa gaire de fer **autocrítica**. Per això en Raül diu que aquesta introducció progressiva de l'AC en la IE no s'hauria donat, o potser s'hauria perllongat en el temps, si no és perquè es troba amb un dilema quan canvia d'escola. En el nou centre, en Raül coneix l'Aniol, un alumne de cinquè a qui li encanta l'esport però que es mou en cadira de rodes elèctrica. Un nen que també està fart de tenir un paper més aviat passiu a classe i que sense buscar-ho posa al nou mestre d'EF contra les cordes, obligant-lo a fer l'empenta definitiva.

Llavors jo ja tenia la confiança d'haver anat provant i de fer servir l'aprenentatge cooperatiu durant dos cursos a l'escola anterior. Vaig pensar que havia d'incloure aquell nen i que si per definició amb aquesta metodologia tothom ha de participar i aprendre sí o sí... aquella era la meua prova de foc. Em vaig veure amb capacitat per planificar tota la programació anual de l'assignatura a partir de l'aprenentatge cooperatiu, inclosa la iniciació esportiva. I va ser arrel d'allò que, vist ara de lluny, també et puc dir que si no hagués tingut l'Aniol potser mai hagués fet aquest canvi, o hauria trigat més en arribar-hi. (Entrevista - Bloc I)

Fa anys de l'empenta de l'Aniol, però el mestre ho té molt present. I ho recorda com el punt d'inflexió perquè ell actualment utilitzi l'AC en tots els continguts de l'EF, sense distinció. De fet, en la IE el mestre ha passat de fer servir tècniques cooperatives puntuals a garantir principis tan bàsics com la interdependència positiva d'objectius o el processament grupal i l'autoavaluació. I assegura que a hores d'ara no hi ha cap contingut que li suposi una dificultat afegida, una afirmació que en el cas de l'esport s'ha pogut constatar mitjançant l'observació de les sessions.

No, l'esport ja no em genera cap dificultat addicional. De fet, sempre estic desitjant que arribi una de les unitats didàctiques d'iniciació esportiva. Fins i tot per solucionar alguns dels conflictes que sorgeixen a l'aula o a l'hora del pati, perquè estic segur que funcionarà. Com també estic segur que per exemple arribarà la unitat didàctica d'iniciació al futbol i que a les nenes els hi acabarà agradant. Sempre els hi dic: 'Que sí, que farem futbol i ja veureu com al final haureu après a jugar i a més a més us haureu divertit.' (Entrevista - Bloc I)

<sup>39</sup> En l'apartat dels resultats corresponent a la dinàmica de les sessions es tornarà a fer referència a aquesta tècnica amb la descripció d'un exemple pràctic dins de la UD d'iniciació a l'atletisme.



Les paraules del mestre posen de manifest la **versatilitat dels continguts** i la seva capacitat d'adaptació metodològica. Aquesta qüestió és clau a l'hora d'enfocar l'ensenyament de l'esport des d'una estructura cooperativa de l'aprenentatge, i lliga directament amb les idees d'Arumí-Prat (2013, 2015), Córdoba (2014), Dyson & Grineski (2001), Johnson & Johnson (1999), Johnson et al. (1999a), Pujolàs (2011a), Putnam (1997), Velázquez Callado (2013b, 2015b) o Velázquez Callado et al. (2014), quan defensen que qualsevol contingut educatiu, independentment de les seves característiques, pot ser plantejat, treballat i après de manera cooperativa.

Un darrer aspecte a destacar en aquest apartat és que, malgrat que en Raül té un **pensament afí amb els models alternatius d'ensenyament dels esports**<sup>40</sup>, ell diu que no els coneix i que mai ha tingut cap referent d'aquest àmbit de coneixement. D'aquesta manera, tota la seva intervenció en aquest tema es basa íntegrament en tot allò que ha après a través de l'estudi de l'AC. Així, quan se li demana si s'identifica amb algun dels models teòrics d'IE, la seva resposta no és negativa sinó més aviat de desconeixement.

No conec els models d'ensenyament dels esports, ni tampoc autors d'aquest àmbit que treballin la iniciació esportiva d'aquesta manera. També és cert que no he investigat massa sobre aquest tema, eh? Però els meus referents els tinc en l'aprenentatge cooperatiu i aquests m'han donat les eines per aconseguir l'èxit dels meus alumnes i el meu propi com a mestre. Però vaja, que tant de bo en conegui més! (Entrevista - Bloc I)

En aquest sentit, es podria dir que la intervenció d'en Raül s'allunya de les aportacions teòriques sobre les possibilitats d'hibridació i els nexes d'unió entre l'AC i els models alternatius d'IE de què parlen Dyson (2005), Dyson et al. (2004), Fernández-Río et al. (2016), Fernández-Río & Méndez-Giménez (2008, 2016) i Méndez-Giménez (2010). Contràriament, l'observació posterior de les sessions permetrà comprovar que el desconeixement del mestre seria relatiu, atès que aspectes com ara el rol actiu de l'alumnat, el rol facilitador del mestre, el treball en grups petits, o l'ús de situacions problema i de jocs modificats, són només alguns dels punts en comú entre la seva intervenció i les teories alternatives de l'ensenyament de l'esport.

#### **6.1.1.4.- L'experiència és un grau però l'actitud del mestre és la clau**

La literatura sobre l'AC parla de la importància de deixar marge i de tenir paciència a l'hora d'adquirir cert **bagatge i experiència** en l'ús i implementació d'una metodologia, que d'entrada, resulta pausada i més aviat complexa. En Raül ha llegit sobre les idees d'especialistes en la matèria com ara Echeita (2012), Johnson et al. (1999b), Prieto Navarro (2011), Pujolàs (2011a) o Sharan & Sharan (2004), i sap que adoptar una metodologia com l'AC implica indagar, aprendre, fer ús de l'assaig-error, insistir i persistir amb l'alumnat i amb un mateix, i ser tolerant a les dificultats i les frustracions. De la mateixa manera, també sap que a escola s'acostuma a parlar de la necessitat de deixar passar un trimestre acadèmic sencer per començar a veure els resultats d'aplicar una estructura d'aprenentatge basada en la cooperació.

---

<sup>40</sup> Veure capítol 2 de l'estat de la qüestió.

Ell coneix totes aquestes teories i comparteix la idea de deixar un **temps d'adaptació**, molt especialment pel que fa als alumnes novells en el tema<sup>41</sup>, dels quals, diu, "si han estat treballant sempre de manera individual o competitiva, necessitaràs fer-los un *reset* i començar de zero". Tanmateix, la seva experiència personal i professional fent ús de l'AC fa que no hi estigui del tot d'acord amb les previsions que endarrereixen tant la visibilització dels seus efectes. Per mirar d'evitar això anterior, en Raül aconsella començar utilitzant estructures o tècniques cooperatives senzilles que no requereixin d'un gran domini per part del professorat i que l'ajudin a crear situacions en què l'alumnat hagi de cooperar. Una cooperació que, segons aquest mestre, és una qualitat innata a l'ésser humà.

Si no comences amb tècniques massa complexes, les estructures cooperatives senzilles són ben acollides des del principi, fins i tot en entorns molt específics. Això és perquè crees un context i una sinèrgia entre el grup que acaba fluint; cooperar és innat a l'ésser humà i estic convençut que, tot i la seva complexitat, qualsevol que s'iniciï en l'aprenentatge cooperatiu pot veure coses bones des del minut zero. I me la jugo molt amb aquesta afirmació tan genèrica, eh? Perquè a vegades també depèn del grup, del context... però jo l'he fet servir en contextos i grups molt específics, amb persones amb discapacitat, en l'àmbit penitenciari... i he pogut veure que val la pena ja des que comences. (Entrevista - Bloc I)

Però de la mateixa manera que en Raül afirma que es poden obtenir beneficis abans de l'esperat, també reconeix que si bé ell no n'ha tingut gaires, de **dificultats**, les que han aparegut ho han fet de manera contundent. "Jo considero que no he tingut moltes dificultats, però les que apareixen... apareixen de veritat", assegura en l'entrevista. De nou, i entre els principals obstacles que ell s'ha trobat, en Raül torna a destacar les **resistències del context** abans descrites més que no pas la complexitat de la metodologia en si mateixa. Aquestes resistències del seu entorn -que tot just apareixen quan ell decideix utilitzar l'AC- es poden relacionar directament amb les idees de Dyson (2001) i Velázquez Callado (2012) quan apunten que un canvi metodològic d'aquesta envergadura pot provocar que apareguin inconvenients o dificultats que abans no hi eren.

Haver d'acostumar l'alumnat a cooperar i batallar amb l'hostilitat del context es podrien considerar, d'entrada, dos obstacles irrefutables. En Raül, però, opta per treure dramatisme al tema i considera que més aviat s'ha de pensar en la necessitat d'acompanyar les persones que, directa o indirectament, es veuen implicades a l'hora de fer un canvi i passar a utilitzar una metodologia com l'AC:

Has d'educar als teus alumnes perquè són la teva matèria prima, però també has de fer un treball amb la resta de l'escola, amb les famílies i, en el cas de l'Educació Física, anar ampliant el radi fins a l'esport extraescolar. Això t'ho has de prendre amb calma i pot semblar una dificultat o limitació de l'aprenentatge cooperatiu, però jo ben bé tampoc no diria això. Més aviat diria que és un acompanyament que has de fer i que és inherent a aquesta metodologia. (Entrevista - Bloc I)

Així doncs, si bé l'experiència es considera un factor clau, un altre aspecte fonamental és l'**actitud del professorat**. De fet, una part important de la trajectòria d'en Raül ha recaigut en l'actitud que ell mostra. "Si vols

---

<sup>41</sup> En el cas de l'EF, un aspecte controvertit en relació amb l'experiència en l'AC gira al voltant del detriment o no del temps real de pràctica motriu. Per aquest motiu, se'n farà menció explícita a la part que descriu la dinàmica de les sessions (Dimensió 2. Durant la interacció cooperativa).

fer servir l'aprenentatge cooperatiu has de saber que sí o sí implica una mentalitat més oberta i haver de canviar moltes coses que no són només del teu grup-classe", afirma.

En aquest punt és on es dibuixa un determinat tipus de docent: curiós, autocrític, persistent i molt convençut. Unes qualitats molt importants a l'hora d'optar per fer un canvi metodològic tot sol, d'enfrontar-se amb les dificultats que van sorgint i de fer-ho, a més a més, de manera constructiva. De la importància d'aquestes qualitats docents parlen els treballs de Casey (2010), Echeita (2012), Johnson et al. (1999a, 1999b) o Velázquez Callado (2012c).

T'ha de motivar, ha de ser una cosa de la que estiguis convençut i que alhora et faci feliç. Això els alumnes ho veuen, ho oïen i se'ls hi encomana. (...) Cal demostrar emoció i convenciment, si no els teus alumnes no et creuran. Hi ha una frase que diu que una mentida repetida mil cops pot acabar sent una veritat. Jo penso que insisteixo tant als meus alumnes que al final no tenen més remei que claudicar i dir 'Doncs l'haurem de creure!' [riu]. (Entrevista - Bloc I)

La **suma d'experiència**, mantenir el seu **tarannà** i els **resultats** obtinguts al llarg del seu camí, li han permès comprovar com tot allò que ell volia canviar al principi ha millorat de manera prou significativa. I això s'ha acabat encomanant, d'una forma o una altra, a la resta de l'escola. En el moment de dur a terme el treball de camp d'aquest estudi, el seu paral·lel d'EF i la mestra especialista de Música s'han sumat al seu projecte d'AC. I els monitors de les activitats esportives en horari extraescolar, també. En aquest cas, han organitzat unes jornades a través de l'ajuntament amb en Raül de formador. Hi ha assistit un nombre destacable de persones implicades en l'esport escolar: professorat, tècnics i monitors esportius i famílies.

D'altra banda, els mestres d'altres àrees comencen a incloure activitats relacionades amb temes vinculats amb l'AC com ara l'ús de mecanismes d'avaluació formativa i compartida. Però en aquest cas allò que incòmoda a en Raül és que els seus companys que imparteixen matèries considerades més instrumentals hagin demanat l'assessorament d'una persona externa a l'escola.

Per què ha de venir una persona de fora quan en Educació Física això s'està fent des de fa sis cursos? Evidentment que perquè encara consideren que som una "assignatura maria", tot i que jo també em puc culpar a mi mateix perquè potser no he sabut "vendre" bé la nostra àrea. (Entrevista - Bloc I)

Que en Raül sigui el primer mestre en incloure un canvi metodològic a la seva escola, i que després no se'l tingui en compte des d'altres àrees, posaria en evidència la consideració que encara es tindria avui dia de l'EF. També del desconeixement existent pel que fa als seus avenços com a àmbit de coneixement i a la seva potencialitat en relació a la innovació i la millora educativa. En referència a aquest tema, cal destacar que si bé l'AC es pot considerar una metodologia d'ús recent en l'EF, el cert és que hores d'ara el volum de treballs i experiències duts a terme ha anat augmentant de manera notable. De fet, ja des dels anys 90 autors com ara Dunn & Wilson (1991) equiparen les oportunitats d'èxit de l'EF en l'estudi i implementació de metodologies com l'AC amb les opcions associades a d'altres matèries considerades més instrumentals: "Physical educators can have as much success using cooperative learning in the physical education classroom as any contained classroom teacher" (p.23).

### 6.1.2.- El gruix de la feina es troba en la planificació docent

La planificació prèvia a la intervenció a l'aula és una de les tasques docents més importants, ja que és aquí on el professorat defineix els passos a seguir en el treball amb l'alumnat, què és el que vol aconseguir amb ell i quan i de quina manera vol aconseguir-ho.

En l'ús de l'AC, la planificació docent representa un dels moments més rellevants, abraça el gruix de la feina docent i implica una sèrie de mesures addicionals, que si bé no són gaire complexes, sí que requereixen d'un volum considerable de treball i resulten essencials per al correcte desenvolupament de la metodologia. És l'etapa de les decisions prèvies a què fan referència autors com Johnson, Johnson & Holubec (1999b), Onrubia & Mayordomo (2015) o Prieto Navarro (2011).

De com el nostre mestre se'n surt de tot això, s'encarreguen els apartats que vénen a continuació.

#### 6.1.2.1.- Dibuixant el procés, navegant pels elements

Quan a en Raül se li demana pels moments previs a la seva intervenció a l'aula, la seva resposta és ràpida i molt espontània: "Aquí és quan faig gairebé tota la feina que faré servir després. Sí, pràcticament ho prepares tot!"

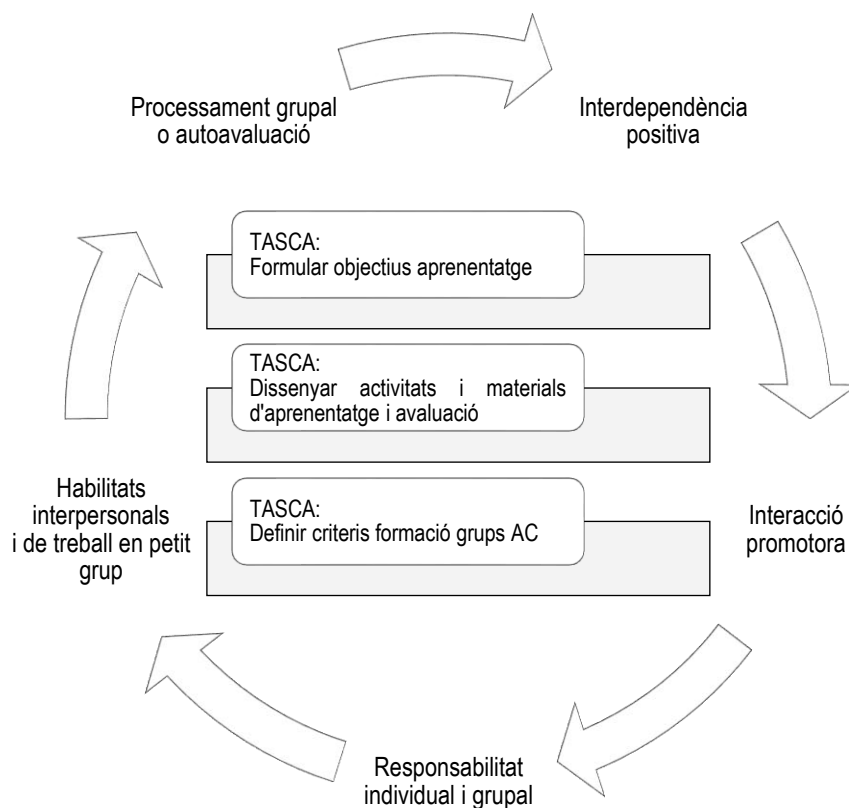
Ell comença a planificar com qualsevol altre mestre. Primer elabora el calendari de la programació anual corresponent i distribueix les unitats didàctiques que preveu fer al llarg del curs. En el cas del cicle superior, hi inclou les unitats didàctiques d'IE que, segons explica en l'entrevista, se situen sobretot en el primer i el tercer trimestre per una qüestió d'espais, de meteorologia i de coincidència amb algun esdeveniment esportiu d'interès. Un exemple d'això últim és la unitat didàctica d'iniciació a l'atletisme que fa a l'octubre amb motiu del Cross Escolar de Sant Cugat del mes de novembre.

Un cop fet això, a partir d'aquí en Raül ha de començar a tenir ja presents els **elements essencials i definitoris de l'AC**. Tenint en compte que aquest estudi se centra específicament en els continguts d'IE, des del punt de vista d'una unitat didàctica, això implica una sèrie d'accions en relació a l'estructura d'aprenentatge i la metodologia utilitzada que influiran, molt especialment, en:

1. La formulació i el tipus d'objectius a assolir en cada unitat didàctica.  
Cal tenir en compte que es parteix d'un currículum competencial i que s'ha de garantir el treball de les competències bàsiques, els objectius generals d'etapa i les competències bàsiques pròpies de l'àrea. "Parteixo de la base que la iniciació esportiva és una mitjà per aconseguir els objectius d'etapa i d'àrea, però també per ajudar a desenvolupar les competències bàsiques de l'educació obligatòria", destaca en Raül en l'entrevista.
2. El disseny de les activitats d'aprenentatge i avaluació, incloent l'elaboració dels materials corresponents a cada cas.
3. La definició dels criteris a seguir en la formació dels grups d'AC.

En Raül planifica els aspectes anteriors amb els cinc elements essencials de l'AC dels germans Johnson (1989) sobre la taula. És a dir, planteja i dissenya el procés d'ensenyament i aprenentatge tenint en compte la interdependència positiva i la responsabilitat individual i grupal -a través sobretot dels objectius-, la interacció promotora cara a cara i les habilitats interpersonals i de treball en petit grup -especialment a partir de la dinàmica de les sessions i de les activitats-, i el processament grupal o autoavaluació. "Els cinc elements són requisits imprescindibles. Tinc molt clar que només que se m'escapi un i no l'acompleixi, llavors ja no estaré fent aprenentatge cooperatiu", explica.

Aquesta afirmació del mestre respon a les idees de Dyson et al. (2010), Gavilán & Alario (2010), Johnson & Johnson (1990), i Johnson et al. (1999b), que apunten a la necessitat de controlar la presència equilibrada de tots aquests elements per poder garantir que realment s'està fent servir aquesta metodologia.



**Figura 39.** Tasques de planificació docent a partir dels elements essencials de l'AC.

Però si hi ha un element que ha obsessionat especialment al mestre, aquest és sens dubte el **principi d'interdependència positiva**. "Sense treure importància a la resta d'elements, la interdependència positiva és clau: que tot l'alumnat depengui necessàriament de la resta del grup i que d'una manera o una altra s'hagin d'ajudar entre ells per assolir els objectius i superar la unitat didàctica", explica en Raül. La fixació per aquest principi de l'AC donaria crèdit des de la pràctica als treballs citats en l'estat de la qüestió, especialment els de Deutsch (1949), Duran (2001b), Johnson et al. (1999b), Johnson & Johnson (1997, 2009, 2014), Onrubia &

Mayordomo, (2015), Prieto Navarro (2011), o Pujolàs (2015), que destaquen la importància d'aquest element fins al punt de considerar-lo gairebé el desencadenant de la resta.

a) La formulació dels objectius d'aprenentatge

En relació amb les idees anteriors, el primer pas d'en Raül es centra a garantir la **interdependència positiva d'objectius**, el tipus d'interdependència més comú segons la literatura, i el més efectiu segons el mestre. "És bàsic, i em permet crear un vincle que motiva a tots els components del grup a ajudar-se entre ells i a millorar el seu propi punt de partida", comenta al respecte. Aquesta afirmació és coherent amb les idees de Johnson & Johnson (2014a), Prieto Navarro (2011) o Velázquez Callado (2013b) quan destaquen la importància que té que l'alumnat faci el pas del "jo" com a alumne al "nosaltres" com a grup de treball que assolirà els objectius d'una unitat didàctica sempre i quan tothom del grup els assoleixi. Tant és que siguin objectius comuns o individualitzats.

En Raül té molt clara la importància de promoure aquest tipus d'interdependència, però cal que l'alumnat també la tingui present i sigui capaç d'interioritzar-la. Per aconseguir-ho, el mestre adapta els objectius al llenguatge dels infants i hi afegeix un redactat comú al principi que diu "Tots els components del grup han de" (taula 21). D'aquesta manera, ell assegura la interdependència positiva alhora que promou especialment un altre dels principis de l'AC, el principi de **responsabilitat individual i grupal**.

Sempre començo els objectius amb "Tothom els components del grup..." perquè l'aprenentatge cooperatiu implica a tots. Tots som "cuidadors" de tots, i si a una persona li costa o no assoleix els objectius, això no pot passar desapercebut per la resta del grup. (Reflexió del mestre. Observació UD iniciació al voleibol, 6è curs - Sessió 2)

**Taula 21.** Objectius d'aprenentatge de les unitats didàctiques observades

Unitat didàctica	Curs	Objectius
UD Iniciació handbol	5è	1. Tots els components del grup han de participar i divertir-se. 2. Tots els components del grup han d'aprendre a jugar a handbol. 3. Tots els components del grup han de millorar el seu nivell inicial. 4. Tots els components del grup han d'ajudar els seus companys.
UD Iniciació esports raqueta		1. Tots els components del grup han d'aprendre a jugar a raquetes. 2. Tots els components del grup han d'ensenyar a aquells a qui més els hi costa. 3. Tots els components del grup han de practicar alguns esports amb raquetes.
UD Iniciació atletisme	6è	1. Tots els components del grup han d'aprendre les tècniques de l'atletisme. 2. Tots els components del grup han de divertir-se i gaudir de l'activitat. 3. Tots els components del grup han d'ajudar i animar als seus companys. 4. Tots els components del grup han d'esforçar-se al màxim, tot evitant riscos.
UD Iniciació voleibol		1. Tots els components del grup han d'aprendre aspectes tècnics del voleibol. 2. Tots els components del grup han de divertir-se i fer que els altres també es diverteixin. 3. Tots els components del grup han de participar activament en les activitats. 4. Tots els components del grup han d'esforçar-se per fer les sessions profitoses.

L'anàlisi documental permet fer un parell més d'observacions al voltant dels objectius formulats pel mestre. En primer lloc, destaca la presència en les quatre unitats didàctiques d'objectius que promouen tant la part de **l'aprenentatge motriu** com la del desenvolupament d'habilitats interpersonals, socials i de treball en equip. I

malgrat que el currículum escolar ja demana treballar en aquesta línia, les **habilitats interpersonals i de treball en petit grup** són al cap i a la fi un altre dels elements essencials de l'AC que el mestre té en compte. Així, l'ús d'ambdós tipus d'objectius estaria estretament vinculat amb la importància de promoure i cercar resultats d'aprenentatge de tipus acadèmic i també social, tal i com apunten els treballs de Carbonell (2015), Díaz-Aguado (2006), Gillies (2007), Iglesias et al. (2017), Prieto Navarro (2011), Pujolàs (2005, 2011a, 2015) o Velázquez Callado (2010, 2013b).

Al mateix temps, la insistència d'en Raül en la dimensió social de l'aprenentatge a partir de proposar objectius que impliquen el fet de treballar amb els companys i ajudar-los, d'animar-los i fer que tothom es diverteixi, esdevé clau a l'hora d'afavorir el principi d'**interacció promotora cara a cara**. Aquest plantejament està directament relacionat amb les idees d'Arumí-Prat (2013, 2015), Iglesias et al. (2017), Sharan & Shaulov (1990), o Velázquez Callado (2010), entre d'altres, quan fan referència a la importància de l'ambient de treball dins del grup i de promoure lligams i relacions positives entre les persones que en formen part.

En segon lloc, s'ha pogut comprovar com els objectius que el mestre formula són oberts i, com s'acabarà de veure en l'apartat de l'avaluació, també són fàcils d'assolir. La intenció d'en Raül en aquest cas és que tothom, incloent l'alumnat provinent de la USEE, tingui l'oportunitat d'aprendre i millorar el seu punt de partida, que pugui complir amb la seva part de responsabilitat individual, i que així el seu grup d'AC tingui la possibilitat de superar la unitat didàctica que s'estigui treballant.

A l'hora de programar busco que tothom pugui fer-ho tot. Per això els objectius són molt assolibles i totalment oberts, vull que tothom els pugui aconseguir. Això inclou als alumnes que tenen algun tipus de discapacitat, als alumnes que no en saben d'esport i als alumnes amb coneixements i habilitats suficients com per superar aquests objectius tant com siguin capaços de fer-ho. A tots. (Entrevista - Bloc II)

Aquestes paraules del mestre posen el focus en un col·lectiu que sovint és oblidat: l'alumnat considerat més hàbil o que en aquest cas parteix de coneixements esportius previs. Perquè el concepte que en Raül té sobre l'atenció a la diversitat és ample i sap que aquesta atenció no es redueix als casos dels alumnes que presenten dificultats en l'aprenentatge. I perquè en les seves classes també compta amb alumnat hàbil i que practica esport, i aquests alumnes -que s'inclouen dins de la diversitat que caracteritza als grups d'AC- també necessiten d'una resposta adequada. D'aquests casos hi ha un nen a 5è curs que practica el tennis i tres nenes a 6è que fan voleibol.

En Raül proposa objectius oberts perquè considera que d'aquesta manera inclou i atén la **diversitat de l'alumnat**. Així, d'una banda, l'alumnat sense experiències esportives prèvies o que té algun tipus de dificultat veu un llindar assolible; d'altra banda, l'alumnat amb coneixements previs o considerat més hàbil pot superar els mínims establerts tant com sigui capaç de fer-ho. L'observació de les sessions permet veure com el mestre encoratja uns i altres: als primers perquè hi arribin, als segons perquè no s'acomodin i puguin accedir a cotes superiors del seu aprenentatge. Tot això en un clima de treball en què tothom és responsable de la seva millora i de la millora de la resta de companys. Siguin més o menys hàbils, i parteixin de la situació que parteixin.

El mestre diu que el tema dels “alumnes hàbils” no l’amoïna gaire. D’una banda, perquè ell considera que posar un barem mínim és arriscat, però ho és pels alumnes que tenen més dificultats i no pas per aquells que no en tenen cap.

Sóc conscient que quan poso un llistó estic corrent un risc, perquè ja no seria 100% inclusiu. Però dintre d’aquest llistó comú per a tothom, sempre tinc un ‘i si és necessari’ o un ‘i si es pot’ perquè tots els alumnes hi puguin accedir o superar-lo tant com puguin. Això és que pot passar que un alumne necessiti deixar dos bots per arribar als cinc passes mínims, mentre que un altre pot -i si pot, ho ha de fer- superar aquests cinc passes tant com sigui capaç. (Entrevista - Bloc IV)

D’altra banda, perquè ell considera que si bé un nen o nena pot saber de l’esport que es treballarà a classe, mai no ho sabrà tot d’aquest esport ni de tot allò que la pràctica esportiva implica. Especialment quan l’aprenentatge no es redueix únicament a la part del rendiment motriu i l’esport es treballa des d’un punt de vista educatiu.

Són dues maneres diferents de contemplar l’esport: aquí estem parlant d’un sistema educatiu en què l’esport ha de servir també com a eina per treballar altres coses. Les competències bàsiques, per exemple. L’altra manera està basada en l’esport competitiu i sovint la finalitat última és el rendiment. Així que estem parlant de dues coses que poden arribar a ser molt diferents. (Entrevista - Bloc II)

Aquesta diferenciació que en Raül fa entre l’esport que s’ensenya a l’escola i l’esport que es fa fora d’aquesta és la mateixa que la distinció feta en els treballs de Blázquez (1986, 1999), Contreras et al. (2001), Hernández Álvarez (2005) o Ruiz Omeñaca (2012), que parlen de paradigmes, objectius i rols diferents en funció de l’àmbit -escolar o no- en què es dugui a terme la intervenció.

El mestre valora la influència dels coneixements previs de l’alumnat en la línia de les aportacions fetes per Duran (2001a) i Duran & Monereo (2012), qui també posen en dubte el monopoli d’aquests coneixements quan es parteix de situacions educatives en què l’aprenentatge es planteja des d’un punt de vista multidimensional (cognitiu, motriu, afectiu i social). Tot plegat, tenint en compte que aquest aprenentatge inclou l’assoliment de tot un conjunt de **competències bàsiques** diferents i no només de les vinculades estrictament amb l’àmbit motor.

Tinc casos de nens que practiquen i juguen molt bé a un esport determinat, però que després han d’aprendre altres coses que hi tenen a veure però que no se’ls ensenya en l’esport que practiquen fora de les classes d’Educació Física. Dintre d’un context educatiu en què l’esport és un contingut però també una eina per desenvolupar altres tipus d’habilitats i de competències, doncs al final gairebé que tots parteixen del mateix nivell. Sovint els alumnes que creuen que saben molt resulta que no en saben tant; i a la inversa, els alumnes que comencen creient que no en saben, o que en saben poc, al final se n’adonen que també poden aprendre. (Entrevista - Bloc II)

Per últim, aquesta manera de fer i de pensar d’en Raül està vinculada a la importància de crear contextos en què tothom pugui avançar i millorar el seu propi aprenentatge. Aquesta idea s’extreu, entre d’altres, dels treballs d’Echeita (1995), Pujolàs (2011a, 2012c, 2015), Onrubia & Mayordomo (2015) o Velázquez Callado (2010, 2013b). Al mateix temps, l’actuació del mestre busca donar resposta al principi d’**igualtat d’oportunitats** proposat per Slavin (1975, 1977, 1992) i al de **participació equitativa** de Kagan (1990). És a dir, dos elements definitoris de l’AC que, sumats a la proposta d’activitats de resolució múltiple i variada de Cohen (1992, 1994), i als cinc elements essencials dels germans Johnson (1989), completarien l’enfocament integrador de l’AC proposat per Velázquez Callado (2013b, 2014c, 2015a).




b) El disseny d'activitats i materials d'aprenentatge i avaluació

Els materials d'aprenentatge i avaluació són un element clau en la intervenció d'en Raül i en l'ús que fa de l'AC. Un d'aquests materials que el mestre dissenya en aquesta fase de planificació són els **dossiers d'avaluació** a través dels quals promou en les sessions el principi de **processament grupal o autoavaluació**. Aquests dossiers inclouen el títol i número de la UD, els objectius d'aprenentatge, els noms dels components del grup i un conjunt de graelles d'avaluació que l'alumnat haurà d'omplir cada dues sessions (figures 41 i 42).

Gerbert d'Orllac – Educació Física Cicle Superior

**ILLA n° 4: VOLEIBOL**

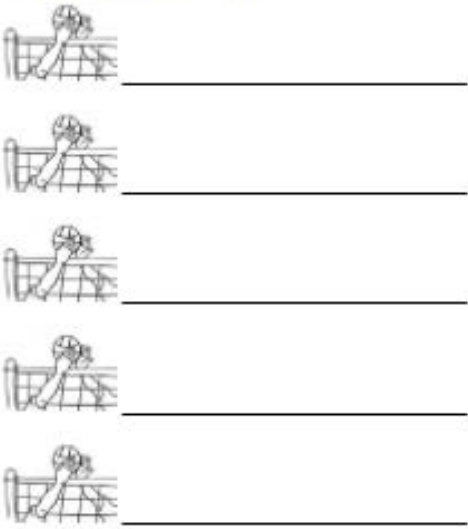


**Curs:**  
**Grup d'aprenentatge n°:**

**Objectius:**

1. Tots els components del grup han d'aprendre aspectes tècnics del voleibol.
2. Tots els components del grup han de divertir-se i fer que els altres també es divertixin.
3. Tots els components del grup han de participar activament en les activitats.
4. Tots els components del grup han d'esforçar-se per fer les sessions profitoses.


**El nostre grup està format per:**



[1]


**Figura 41.** Dossier d'avaluació grupal i autoavaluació (part I). Exemple UD d'iniciació al voleibol (6è curs)

Sessions 1 i 2

Seguiment i avaluació de grup					
Voleibol 	Components del grup				
	[Nom]	[Nom]	[Nom]	[Nom]	[Nom]
Aprendre a jugar a voleibol					
Divertir-se i ajudar als que més els hi costa					
Participar activament en les sessions					
Esforçar-se per fer les sessions profitoses					

0 = No en sap  
 1 = Li costa molt  
 2 = A vegades ho fa bé, però encara necessita millorar  
 3 = Ho fa bé sovint  
 4 = Ho fa molt bé sempre

Sessions 3 i 4

Seguiment i avaluació de grup					
Voleibol 	Components del grup				
	[Nom]	[Nom]	[Nom]	[Nom]	[Nom]
Aprendre a jugar a voleibol					
Divertir-se i ajudar als que més els hi costa					
Participar activament en les sessions					
Esforçar-se per fer les sessions profitoses					

0 = No en sap  
 1 = Li costa molt  
 2 = A vegades ho fa bé, però encara necessita millorar  
 3 = Ho fa bé sovint  
 4 = Ho fa molt bé sempre

[2]

Figura 42. Dossier d'avaluació grupal i autoavaluació (part II). Exemple UD d'iniciació al voleibol (6è curs)

L'ús d'aquests dossiers respon a un **sistema d'avaluació formativa** en què el mestre promou mecanismes de coavaluació i autoavaluació. Gràcies a aquests processos d'avaluació, l'alumnat pren un paper actiu i pot: (1) controlar i revisar periòdicament els seus avenços i dificultats, (2) identificar els seus punts forts i punts a millorar, i (3) pot prendre, en conseqüència, les decisions més adequades per seguir avançant a nivell grupal i individual. Com es veurà en apartats posteriors, és la idea de l'avaluació continuada que serveix d'eina per aprendre i millorar. També com a instrument regulador i autoregulador d'aquest aprenentatge.

Aquest material m'ajuda molt en el sentit de diferenciar entre avaluació i qualificació, una cosa que a mi com a mestre m'ha obert el món. L'avaluació ha de ser formació, ha de ser una anàlisi diària d'allò que està succeint a classe, de la teva situació actual [referint-se a l'alumnat] i de les teves

perspectives. Aquesta avaluació pot ser individual o grupal, o totes dues alhora. Si no hi ha això, no hi ha aprenentatge, ni tampoc formació. (Entrevista - Bloc IV)

El plantejament que en Raül fa de l'avaluació respon a les idees que proposen que aquesta sigui un instrument útil i més democràtic, que obri espais perquè l'alumnat hi pugui participar de manera activa i controlar el seu propi aprenentatge. És a dir, una avaluació que no tingui una voluntat finalista i estrictament qualificadora. Aquestes recomanacions es recullen, entre molts d'altres, en els treballs d'Arumí-Prat (2013, 2015) Johnson et al. (1999a, 1999b), López Pastor (2017), López-Pastor et al. (2005) i Naranjo & Jiménez (2015).


Un altre tipus de material a destacar en la planificació del mestre són les **fitxes de treball** que l'alumnat farà servir en les sessions. Aquestes fitxes acostumen a incloure el nom de la unitat didàctica (UD) que es treballa, els objectius de la tasca o passos a seguir, alguna imatge en forma de clau d'aprenentatge i una graella per fer el seguiment i recollir els resultats. L'anàlisi d'aquests materials ha permès constatar com en Raül treballa sovint a partir d'**activitats d'ensenyament recíproc** amb què promou un segon tipus d'interdependència, la **interdependència positiva de rols** (figures 43 i 44, veure exemples de rols d'entrenador i jugador).

EDUCACIÓ FÍSICA – CICLE SUPERIOR  
RAQUETES

---

Curs: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

DRIVE: El "drive" és un cop molt important del tennis.



1. Agafeu una parella del vostre equip de treball.
2. Heu de fer d'observador/entrenador d'aquesta persona durant 5', a veure si fa bé o no el "drive". Heu de mirar si li dóna de FORA CAP A DINS, AMB LA MÀ QUE JUGA I SI EL MOVIMENT DE LA RAQUETA ÉS DE DARRERA A DAVANT.
3. Podeu fer-ho jugant amb ell, o bé mentre ell practica a la paret.
4. Quan el mestre digui que han passat els 5', ompliu la graella d'observació sobre el treball del vostre company.
5. Quan el mestre digui, canvieu els rols: el que ha fet d'observador/entrenador ara practicarà el "drive" i el que ha treballat el "drive" ara farà d'observador/entrenador.


RONDA 1			RONDA 2		
ENTRENADOR: _____			ENTRENADOR: _____		
JUGADOR: _____			JUGADOR: _____		
El moviment és de darrere a davant?	Amb quina mà juga?	El moviment de la raqueta és de fora cap a dins?	El moviment és de darrere a davant?	Amb quina mà juga?	El moviment de la raqueta és de fora cap a dins?

RONDA 1			RONDA 2		
ENTRENADOR: _____			ENTRENADOR: _____		
JUGADOR: _____			JUGADOR: _____		
El moviment és de darrere a davant?	Amb quina mà juga?	El moviment de la raqueta és de fora cap a dins?	El moviment és de darrere a davant?	Amb quina mà juga?	El moviment de la raqueta és de fora cap a dins?

Figura 43. Materials d'aprenentatge (I). Exemple fitxes de treball UD d'iniciació als esports de raqueta (5è curs)

**REVÉS:** El "revés" és com el "drive", però la raqueta va des de dins cap a fora.



1. Agafeu una parella del vostre equip de treball, que no sigui la mateixa d'abans.
2. Heu de fer d'observador/entrenador d'aquesta persona durant 5', a veure si fa bé o no el revés. Heu de mirar si li dóna de DINS CAP A FORA, AMB LA MÀ QUE JUGA, I SI EL MOVIMENT DE LA RAQUETA ÉS DE DAVANT A DARRERE.
3. Podeu fer-ho jugant amb ell, o bé mentre ell practica a la paret.
4. Quan el mestre digui que han passat els 5', ompliu la graella d'observació sobre el treball del vostre company.
5. Quan el mestre digui, canvieu els rols: el que ha fet d'observador/entrenador ara practicarà el "drive" i el que ha treballat el "drive" ara farà d'observador/entrenador.

RONDA 1			RONDA 2		
ENTRENADOR: _____			ENTRENADOR: _____		
JUGADOR: _____			JUGADOR: _____		
El moviment és de davant a darrere?	Amb quina mà juga?	El moviment de la raqueta és de dins cap a fora?	El moviment és de davant a darrere?	Amb quina mà juga?	El moviment de la raqueta és de dins cap a fora?

RONDA 1			RONDA 2		
ENTRENADOR: _____			ENTRENADOR: _____		
JUGADOR: _____			JUGADOR: _____		
El moviment és de davant a darrere?	Amb quina mà juga?	El moviment de la raqueta és de dins cap a fora?	El moviment és de davant a darrere?	Amb quina mà juga?	El moviment de la raqueta és de dins cap a fora?

**Figura 44.** Materials d'aprenentatge (II). Exemple fitxes de treball UD d'iniciació als esports de raqueta (5è curs)

Aquest tipus d'interdependència, que promou el treball en parelles dins del mateix grup d'AC, potencia la situació de dependència positiva entre els aprenents. Així, l'executant depèn del feedback del company que fa d'observador i aquest depèn alhora de l'actuació del primer per poder dur a terme la seva funció.

L'ús de diferents tipus d'interdependència<sup>42</sup> enforteix els lligams existents entre els components d'un mateix grup i dóna solidesa al principi d'interdependència positiva -l'element essencial per excel·lència o cor de l'AC-. En aquest sentit, en Raül segueix els consells d'autors com Johnson et al. (1999a), Gavilán & Alario (2010) o Velázquez Callado (2013a), i garanteix la seva presència promovent primer la interdependència positiva d'objectius i, després, complementant-la amb altres tipus d'interdependència com ara la de rols.

<sup>42</sup> L'apartat corresponent a la fase en què es dóna la interacció cooperativa (Dimensió 2 del sistema de categorització) recull la descripció d'un tercer tipus d'interdependència positiva; en aquest cas, la interdependència positiva respecte al contrari.

Tot plegat, el tipus de materials dissenyats pel mestre i el sistema d'avaluació que emprava són coherents i coincideixen amb els materials i l'avaluació que s'utilitzen en els contextos que s'aplica l'AC. Un exemple d'això seria la mostra de professorat analitzada per Velázquez Callado (2013b) en el marc de la seva tesi doctoral.

Per últim, cal afegir que la **pràctica continuada** i la suma d'**experiència** ha fet que la preocupació d'en Raül per complir amb els principis bàsics de l'AC hagi anat disminuint de manera progressiva. Si més no, ja no té la necessitat de tenir la llista dels cinc elements sempre al davant quan planifica i li ha permès posar el focus en altres aspectes de la dinàmica de les sessions que també són importants.

Ja no necessito mirar-ho tant perquè agafar una mica d'experiència et permet veure ràpidament si els cinc elements s'estan complint o no. Per mi ara és més important fer una anàlisi posterior de com ha sortit l'activitat o la sessió. Si ha sortit bé o no i en funció d'això poder actuar en conseqüència. (Entrevista - Bloc II)

La darrera decisió que en Raül ha de prendre dintre de la seva planificació és pensar la manera com formarà els grups de treball. Tenint en compte que aquest és un altre dels aspectes més característics de l'AC, els resultats obtinguts sobre aquest tema s'exposen en un apartat independent que ve a continuació.

#### **6.1.2.2.- “Fem grups”, o com repartir bé la colla protagonista**

La **formació dels grups d'AC** és un aspecte clau que, com ja s'ha vist en l'estat de la qüestió, obre tot un ventall de possibilitats al voltant de qui els forma, com es formen i quant de temps es mantindran aquestes formacions.

En relació a **qui fa els grups**, en Raül explica en l'entrevista que ell ha provat gairebé totes les opcions que es proposen en la literatura i quines són les conclusions a què ha arribat en cadascuna d'elles. “He passat per moltes fases en aquest tema: he fet jo els grups, ara faig un ‘mix’ en què els formem entre els alumnes i jo... fins i tot algun cop he deixat que els fessin ells lliurement”.

El fet d'haver posat en pràctica maneres diferents a l'hora d'agrupar l'alumnat, li ha permès poder reflexionar sobre els seus pros i contres. Ser-ne ell l'únic responsable no li agrada, perquè com a mestre busca que l'alumnat acabi sent capaç d'organitzar-se entre si de manera autònoma, justa i equilibrada. L'objectiu és que els alumnes necessitin cada cop menys de la seva ajuda i control a l'hora d'agrupar-se i dur aquest aprenentatge més enllà del temps que els infants passen a escola. Per exemple, transferint-lo, entre d'altres, al temps d'oci i de lleure.

La manera més coherent és que ells siguin capaços de formar els grups perquè la finalitat última és que tinguin les eines necessàries i sàpiguen organitzar-se sense la teva presència. Fins i tot fora de les classes d'Educació Física, és a dir, en un espai més obert i en horari extraescolar. (Entrevista - Bloc II)

Però aquesta és una fita pel que fa a l'autonomia de l'alumnat que no acostuma a aparèixer de manera espontània. En Raül també ho ha provat en alguna ocasió, i sap que deixar fer els grups lliurement, i sense un treball o entrenament previs, implica una sèrie de riscos que ell com a mestre no n'està disposat a assumir. Diu que la primera reacció natural de l'alumnat és selectiva i excloent, una actitud que ell considera lògica si es té en compte

el tarannà i la influència de la majoria dels missatges que arriben del nostre entorn. I l'esport és un exemple clar d'això.

Has de fer un treball previ molt gran perquè el context que ens envolta ens fa entendre que és millor competir que no pas cooperar. I és clar, tu amb aquests missatges el que voldràs seran els 'millors aliats' per poder guanyar i avançar. (Entrevista - Bloc II)

Aquests motius fan que en Raül opti per seguir les idees de Díaz-Aguado (2006), Fabra (1992), Gavilán & Alario (2010), Johnson et al. (1999a) o Ruiz Omeñaca (2008)<sup>43</sup>, i per això acostuma a plantejar la formació dels grups a partir d'un **mètode mixt**. D'aquesta manera, s'assegura l'obtenció d'equips equilibrats alhora que comparteix part d'aquesta responsabilitat amb l'alumnat i el fa sentir participat d'aquesta decisió.

L'advertència del mestre és clara: "Si no fas cap tipus d'intervenció en aquest sentit i dones carta blanca, llavors s'acaba imposant la llei de la selva i se seleccionen entre ells". Aquesta reflexió es pot relacionar amb els treballs de Díaz-Aguado (2006), Gavilán & Alario (2010), Prieto Navarro (2011) o Ruiz Omeñaca (2008), quan parlen de la formació lliure dels grups i dels riscos d'acabar amb agrupacions massa desequilibrades o en el si de les quals es reproduïx el sistema de relacions del grup-classe gran.

Així en Raül decideix que, quan arribi el moment de fer els grups a classe, ell posarà una sèrie de condicions que els alumnes hauran de seguir. Aquestes condicions definiran les característiques dels grups, que sempre estaran formats per 4/5 persones i que atendran a criteris d'heterogeneïtat relacionats amb el sexe de l'alumnat, el seu nivell d'habilitat i de coneixements previs, la presència o no d'algun tipus de discapacitat i també el grau d'afinitat i relació entre els alumnes. "Una de les idees clau de la filosofia de l'aprenentatge cooperatiu és que aprenem més quant més diferents siguem", assenyala el mestre.

La formació de **grups reduïts de 4/5 alumnes** permet abraçar l'heterogeneïtat de l'alumnat i augmentar el grau de responsabilitat i de participació dels components d'un mateix grup d'AC, tal i com argumenten Fabra (1992), Gavilán (2000), Gavilán & Alario (2010), Johnson et al. (1999a, 1999b) i Ovejero (1990), entre d'altres. A més a més, i seguint amb les indicacions d'aquests mateixos autors, cal tenir present que en Raül té infants que provenen de la USEE de l'escola, i que el fet de tenir grups petits li permet controlar més i millor les dificultats que aquests i altres alumnes poden tenir al llarg de les sessions.

Els **criteris d'heterogeneïtat** en què el mestre es basa, i aquesta cerca intencionada que ell fa de la diversitat dins dels grups d'AC, s'identificaria amb les idees d'autors com ara per exemple Bradford, Hickson & Evaniew (2014), Gavilán (2000), Johnson et al. (1999b), Lago et al. (2015), Pujolàs (2009) o Slavin (1992), que defensen la formació de grups diversos i heterogenis com a espais per a la construcció compartida de coneixements i aprenentatges que sorgeixen com a conseqüència de la interacció entre individus que parteixen de nivells i situacions diferents.

---

<sup>43</sup> La manera com el mestre duu a terme aquesta responsabilitat compartida es descriu, de manera detallada, a la part corresponent a la dinàmica de les sessions (Dimensió 2 del sistema de categorització).

Pel que fa a la **temporalitat** de les formacions, en Raül manté els mateixos grups **una unitat didàctica sencera** i els canvia a la següent. Així s'assegura que tothom treballa amb tothom en algun moment del curs, tal i com recomanen els treballs de Johnson et al. (1999b).

**Taula 22.** *Criteris del mestre en la formació dels grups d'aprenentatge cooperatiu*

Aspecte a decidir	Criteri seguit
Qui forma els grups	Mètode mixt, responsabilitat compartida amb l'alumnat amb normes a seguir
Mida	Petita, entre 4 i 5 persones.
Grau heterogeneïtat/homogeneïtat	Grups heterogenis segons sexe de l'alumnat, nivell de coneixements i habilitat, presència o no de discapacitat, etc.
Durada	Una unitat didàctica.

Pot passar que un grup d'AC no funcioni bé, ja sigui per desavinences personals, per manca d'hàbits de treball o d'ajuda entre companys. Però en Raül ho té clar en aquests casos: les formacions es mantenen fins acabar la unitat didàctica, ja que tothom ha d'aprendre a treballar amb tothom. I si és necessari, tornaran a repetir junts en la unitat següent. "Sempre miro de mantenir els grups. És que si fes el contrari i els deixés canviar, aniria en contra dels meus principis com a mestre i de la filosofia de la metodologia que aplico", afirma. Això concorda amb les recomanacions de Fabra (1992) i Johnson et al. (1999a), que aconsellen mantenir les agrupacions conflictives atès que l'aprenentatge de les habilitats interpersonals i socials és un dels objectius a assolir quan es treballa des d'una metodologia cooperativa. De fet, aquest tipus d'aprenentatge estaria vinculat amb el desenvolupament de les competències bàsiques proposades pel currículum; molt especialment, la competència social i ciutadana.

Per últim, cal tenir en compte que es parteix d'un mestre que coneix molt bé el seu alumnat i que compta amb una experiència dilatada en l'ús de l'AC. Així que disposa de les eines suficients com per no aturar-se gaire en aquest tema i poder fer les agrupacions el mateix dia que comença una unitat didàctica. És a dir, *in situ*.

Ara mateix he de reconèixer que sovint faig els grups en el mateix moment, el dia de la primera sessió de la unitat didàctica que toqui. I sobretot miro que siguin grups heterogenis pel que fa al sexe de l'alumnat i el seu nivell d'habilitat. Però això em passa també perquè fa sis cursos que sóc en aquesta escola i peço de conèixer molt els alumnes, ¿eh? (Entrevista - Bloc II)

L'experiència d'en Raül es tradueix en un alumnat que també disposa del seu rodatge en el tema. "Aquests estan ben entrenats", bromeja en l'entrevista. De descriure com s'organitzen i com funcionen ambdues parts juntes s'encarreguen els resultats de la dimensió que ve a continuació. Perquè en aquest punt el mestre ja ho té tot preparat: objectius, fitxes de treball, materials d'avaluació, criteris per fer agrupacions,... I llavors només li cal esperar que arribin els protagonistes. I el gimnàs s'omple de veus i de riures. I comença l'acció (o la interacció).

## 6.2.- Durant la interacció cooperativa: l'acompanyament del mestre, el protagonisme de l'alumnat i la democratització del contingut a treballar

Tota la feina de planificació docent pren vida i sentit a l'hora que arriba l'alumnat. Per això aquesta segona dimensió posa l'atenció en la intervenció del mestre a l'aula però també ho fa en la figura de l'aprenent, el seu paper a les sessions, les seves vivències i les seves impressions. Tot plegat en un procés en què el fil conductor és l'esport i la cooperació.

A diferència de l'apartat anterior, cal destacar que en aquesta ocasió no s'ha seguit l'ordre estricte de les variables definides en el sistema de categorització. En el seu lloc, s'ha optat per identificar i descriure els moments clau de la interacció cooperativa atenent als tempos de les unitats didàctiques observades; uns tempos que han contemplat de manera simultània els aspectes relacionats amb la dinàmica de les sessions (variable 2.1.) així com l'assoliment dels aprenentatges i l'avaluació (variable 2.2.).

### 6.2.1.- Les rutines del primer dia: objectius, grups i dossiers

Primer dia d'una unitat didàctica d'IE qualsevol de les quatre que formen part d'aquest estudi. Amb independència del tipus d'esport, l'observació ha permès comprovar com en Raül sempre porta a terme un seguit de **rutines** que són característiques de la primera sessió i que estan relacionades directament amb l'ús de l'AC. Aquestes rutines són: (a) presentació de la unitat didàctica i dels objectius a assolir per l'alumnat, (b) formació dels grups d'AC, i (c) repartició dels dossiers d'avaluació grupal i autoavaluació.



**Imatges 1 i 2.** Presentacions unitats didàctiques d'iniciació a l'handbol (5è curs) i al voleibol (6è curs); algunes sessions van comptar amb la presència d'alumnat universitari en pràctiques (imatge1).

#### 6.2.1.1.- Presentació de la unitat didàctica i dels objectius d'aprenentatge

En Raül reuneix l'alumnat i presenta la nova unitat didàctica. Introdueix l'esport a treballar i sondeja l'alumnat per esbrinar què en sap. Tot seguit explica quins són els **objectius** a assolir, de manera que els infants saben des del primer dia què és el que el mestre espera de la seva feina.



En totes les unitats didàctiques es repeteix el mateix ritual: en Raül llegeix els objectius en veu alta i fa un èmfasi especial en l'aspecte cooperatiu a partir del redactat inicial de "Tots els components del grup han de". També mira d'encoratjar l'alumnat a través de comentaris com "Qui vulgui treure un excel·lent en aquesta unitat ha d'aconseguir amb el seu grup quatre coses" -i diu els objectius-, o "Ja sabeu què heu d'aconseguir, qui es veu capaç de treure un 10 en aquesta unitat?"

Presento els objectius així per dues raons: primer, per promoure la cooperació i per evitar un grau excessiu de competició. L'alumnat veu que jo valoraré coses com l'esforç i l'ajuda entre companys, no només el rendiment motriu, i que tothom té opcions de treure un excel·lent; segon, perquè així saben des del principi quines són les "preguntes de l'examen". Això és important, és com si vols fer un pastís i abans de posar-t'hi has de tenir els ingredients que necessites per fer-ho. Si els alumnes saben des del principi quins objectius han d'assolir, llavors ja tenen els "ingredients" per acabar fent un bon pastís (que en aquest cas seria superar la unitat didàctica). (Reflexió del mestre. Observació UD iniciació al voleibol, 6è curs - Sessió 1)



**Imatge 3.** El mestre llegeix els objectius d'aprenentatge: "Tots els components del grup han de...". Unitat didàctica d'iniciació a l'atletisme (6è curs)

Així, en Raül llegeix primer els objectius, explica què s'ha de fer i com per assolir-los i descriu en què consistirà l'avaluació de la unitat didàctica en qüestió. Aquestes accions i l'ordre que segueix el mestre estan en la línia de les recomanacions fetes per Gavilán (2000), que aconsella donar tota aquesta informació al principi de la intervenció a l'aula.

Un cop presentats els objectius, s'obre un torn de paraules perquè l'alumnat pugui fer preguntes i aclarir dubtes. I és aquí que surten els primers neguits. Per exemple, surten les incerteses de la Clàudia de 5è, que no sap com podrà ajudar els seus companys de grup si ella no en sap, d'handbol.

**Clàudia:** Raül, però si jo no sé jugar a handbol com podré ajudar als altres?

**Mestre [somrient]:** Vine aquí, Clàudia [agafant la nena per les espatlles]. Nois, la pregunta de la Clàudia és molt important. Com pot una persona que no coneix un esport ajudar als altres?

**Alumne 1:** Doncs animant-los, per exemple.

**Alumne 2:** Mirant com fan els exercicis amb les fitxes que tu dones i els diu si ho fan bé o no.

**Mestre:** aquestes són dues bones idees. Penseu que una persona pot jugar molt bé a handbol perquè ja en sabia d'abans, però si el seu comportament no és bo, o si necessita ajuda en alguna cosa determinada perquè mai ho sabem tot d'una cosa, allà Clàudia, necessitarà que tu l'ajudis. I amb això l'estaràs ajudant a ser un bon esportista, un esportista de veritat, que és molt més que saber jugar a handbol. (Observació UD iniciació a l'handbol, 5è curs - Sessió 1)

A la unitat d'iniciació al voleibol també apareixen dubtes, però en aquest cas són el pol oposat a la Clàudia. Ara la protagonista és la Marta, que és una de les alumnes que practica voleibol fora de l'escola.

**Marta:** Però Raül, si jo ja en sé, de "volei"... què n'aprendré ara?

**Mestre:** Moltes coses, Marta. Primer, tens l'oportunitat de millorar el que ja saps; segon, et tocarà aprendre altres aspectes de l'esport que són igual d'importants o més. Per exemple, ajudar als companys que encara no en saben, aprendre a fer que s'ho passin bé i passar-t'ho bé tu mateixa... mira si tens encara coses per millorar i aprendre!

**Marta:** La rematada encara no la domino gaire. La resta sí que és nou! *[i somriu]*. (Observació UD iniciació al voleibol, 6è curs - Sessió 2)

Situacions com aquestes posen de manifest la intencionalitat educativa que el mestre dona a l'ensenyament de l'esport. De fet, a en Raül li agrada que els alumnes s'expressin i considera que aquest tipus de preguntes li ajuden a reforçar la seva intervenció. "El comentari de la Clàudia ha estat genial, trenca amb els esquemes tradicionals de l'Educació Física relacionada exclusivament amb el rendiment", comenta al final de la sessió d'handbol.

Dins de la iniciació als esports de raqueta, el mestre explica que per superar la unitat didàctica tothom haurà de ser capaç de fer un mínim de 5 passes seguits amb cadascun dels seus companys de grup. I la pregunta tampoc no triga gaire en aparèixer. És el torn de l'Oriol, de 5èB:

**Oriol:** Però Raül... i si no ho aconseguim?

**Mestre:** Llavors Oriol s'haurà de treballar fins aconseguir-ho i repetir la prova més endavant. Vosaltres el que heu de fer és treballar molt a classe. També podeu anar practicant a l'hora del pati i en el temps que teniu lliure o d'esbarjo. Ja sabeu que jo tot això ho tinc molt en compte.

**Oriol:** I passa alguna cosa si deixem dos bots?

**Mestre:** Dos bots? No passa absolutament res. A més no us estariu inventant res de nou ni fent res malament, perquè en el cas de l'esport paralímpic es permet i és una norma més. (Observació UD iniciació als esports de raqueta, 5è curs - Sessió 1)

A l'alumnat no l'amoïna només la part motriu, ja que la part relacionada amb les habilitats socials també és motiu de dubtes. L'Aina de 6è, per exemple, no té gens clar que l'objectiu que demana que tots els components del grup hagin de divertir-se i gaudir de l'activitat sigui una tasca prou senzilla. I ho comenta amb el company que seu al costat.

**Mestre:** Segon objectiu, "Tots els components del grup han de divertir-se i fer que els altres també es diverteixin."

**Aina [xiuxiueja al seu company]:** Això de la diversió sempre sembla fàcil, però després no ho és...

**Mestre [seguint amb el seu discurs]:** Oi que aquest no és un objectiu fàcil? Jo també ho penso. Així que, per exemple, estarem molt atents als nens que sempre s'estan enfadant.

**Aina [amb cara de circumstàncies, al seu company]:** Veus? (Observació UD iniciació a l'atletisme, 6è curs - Sessió 1)

El comentari anterior quedaria en una simple anècdota si no fos perquè lliga directament amb la idea de la complexitat que té el maneig de les habilitats socials i de treball en grup. O el que és el mateix, la dificultat d'haver de fer servir una cosa que alhora s'està aprenent. Tot plegat condueix a considerar:

1. la doble vessant d'aquest tipus d'habilitats com a element essencial de l'AC alhora que són un contingut més a treballar, i

- l'estructura cooperativa de l'ensenyament i el seu major grau de complexitat en comparació amb altres estructures de l'aprenentatge, tal i com apunten autors com ara Echeita (2012) o Velázquez Callado (2010).



**Imatges 4 i 5.** Explicació dels objectius a assolir a partir del dossier d'avaluació (unitat d'iniciació a l'handbol, 5è curs);  
"Qui creu que pot treure un 10 en aquesta unitat didàctica?"

#### **6.2.1.2.- La formació dels grups d'aprenentatge cooperatiu**

La segona rutina de les primeres sessions és la **formació dels grups d'AC**. En l'entrevista, en Raül afirma que ha provat tot tipus d'agrupacions, però que si pot, es decanta per fer servir un mètode mixt en què comparteix part d'aquesta responsabilitat amb l'alumnat. L'observació de les sessions reafirma les seves paraules, ja que a dues de les quatre unitats didàctiques recollides són els alumnes qui han format els grups seguint sempre uns criteris proposats pel mestre. Això passa, concretament, a les unitats d'iniciació als esports de raqueta de 5è i a l'atletisme de 6è.

Els criteris a seguir per l'alumnat estan relacionats amb qüestions relatives al sexe, els coneixements esportius previs i les relacions personals entre l'alumnat. Són els següents:

1. Els grups han de ser mixtes i estar formats per un nombre el més equilibrat possible de nens i nenes.
2. S'han d'agrupar persones que no hagin treballat mai juntes, o que ho hagin fet poc.
3. Si hi ha alumnes que coneixen o practiquen l'esport en qüestió, o que tenen coneixements esportius previs en general, no poden anar junts en el mateix grup.

En Raül es mostra molt clar amb els seus alumnes: "Confio 100% en vosaltres, però ja sabeu que si no m'agrada com queden els grups que feu, jo mateix els canviaré" (unitat d'iniciació a l'atletisme, 6è curs). L'observació permet afirmar que l'alumnat sap bé el que vol el seu mestre, que ho accepta i que en conseqüència no n'hi ha hagut la necessitat, de fer cap canvi. En referència a això, el mestre parla d'una relació basada en la confiança mútua, que s'ha aconseguit a partir de fer un treball constant al llarg dels cursos anteriors i d'insistir en aspectes com l'honestedat i el respecte a les normes.

Aquest grup [referint-se a l'alumnat de 6è] porta amb mi des de 1r de primària, és a dir, 6 anys. Això vol dir que la complicitat és mútua i la confiança és plena (...). En relació a què vull dir si no m'agraden els grups ells saben que em refereixo a: 1) si treballen sempre amb les mateixes persones, 2) si hi ha alumnes rebutjats o es fan "guetos", 3) si no són prou heterogenis tant en gènere com en habilitat, etc. I això és una estructura que venim repetim des de cycle inicial. Si no hi hagués aquesta confiança mútua ni tan sols contemplaria l'opció de que ells mateixos facin els grups. (Reflexió del mestre. Observació UD iniciació a l'atletisme, 6è curs - Sessió 1)

Que la responsabilitat de formar els grups hagi estat compartida en aquestes dues unitats respon, a més a més d'una qüestió de confiança, al tipus d'esport que es treballarà. L'atletisme és un esport individual en què no hi haurà oposició i a més a més no hi ha cap alumne de 6è amb coneixements previs sobre aquest esport. Pel que fa als esports de raqueta, només hi ha un alumne de 5èA que practica el tennis fora de l'escola però la unitat és prou variada -inclou tennis, bàdminton, tennis taula i "jocs de pales"- com perquè això no influeixi gaire i perquè el gruix de l'alumnat també pugui sortir-se'n.

Això anterior no passa amb les unitats d'iniciació a l'handbol (5è) i al voleibol (6è). El mestre considera que l'handbol és un esport col·lectiu més complex i a la unitat de voleibol compta amb tres nenes i un nen que el practiquen fora de l'escola. Així que, en aquest cas, en Raül creu que la responsabilitat de formar els grups és seva. "Aquesta vegada faig jo els grups. A més a més, aquí hi ha gent que domina molt aquest tema i això ens anirà molt bé, però ja sabeu que no podeu anar junts en el mateix grup", diu als alumnes de 6è. En Raül fa aquest comentari sense que es reculli cap queixa per part dels nens, un aspecte que com a mínim qüestiona la idea de les reticències que poden aparèixer entre els alumnes quan és el professorat qui s'encarrega exclusivament de la formació dels grups.

He format els grups seguint criteris d'heterogeneïtat: nen-nena, nivell d'habilitat (aquí n'hi ha que en saben molt), nivell de treball en equip, alumnat d'educació especial... Cal dir que és el quart any que treballo amb aquests alumnes -m'han tingut de mestre a 2n, 3r, 5è i ara a 6è curs-, i el nivell de coneixement que tinc del grup en general, i de cada alumne en particular, és molt gran. (Reflexió del mestre. Observació UD iniciació al voleibol, 6è curs - Sessió 1)

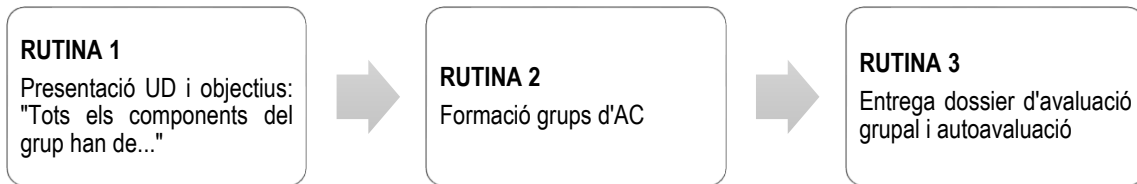
En aquest sentit, en aquests dos últims casos de l'handbol i el voleibol en Raül estaria en consonància amb la proposta feta en els treballs de Slavin (1985), que recomana formar els grups de treball garantint primer l'heterogeneïtat dels seus components en funció del seu rendiment acadèmic, sigui aquí el seu rendiment motriu.

És interessant apuntar que en Raül aconsella relativitzar el tema de les agrupacions. O com a mínim de cara l'alumnat, ja que d'aquesta manera s'afavoreix que ells mateixos també li treguin importància a aquest fet. "No cal donar massa importància als grups, o com a mínim no fer-ho tan evident davant dels alumnes; si no, ells acabaran per pensar-hi massa. Si ho plantejem amb normalitat al final tampoc li donaran tanta importància", comenta a la primera sessió d'handbol.

a) El dossier d'avaluació com a guia del treball grupal i individual

Amb cada vistiplau del mestre neix un grup nou. I a cada grup se li fa entrega del **dossier d'avaluació** corresponent, que farà de guia i testimoni dels seus avenços, les seves dificultats i els seus aprenentatges grupals i individuals al llarg de tota la unitat didàctica.

Com sempre, cada grup tindreu el vostre dossier per recordar què heu d'aconseguir. Ho podeu anar mirant mentre treballeu. Si en algun moment no esteu massa segurs, l'agafeu, el llegiu bé i un cop ho tingueu clar us poseu a treballar. (Observació UD iniciació a l'atletisme, 6è curs - Sessió 1)



**Figura 45.** Les rutines del primer dia d'unitat didàctica.

El primer és posar els noms de cada component en el dossier. Així queda una agrupació feta i compromesa. "Això simbolitza l'acció i la responsabilitat de signar un contracte amb què tothom del grup es compromet a treballar i ajudar-se per assolir els objectius de la unitat", diu en Raül. Aquesta manera de comprometre i responsabilitzar l'alumnat lliga amb les recomanacions d'autors com Iglesias, González & Fernández-Río (2017), quan apunten a la necessitat d'utilitzar alguna estratègia -tipus contracte pedagògic- que comprometi els alumnes al llarg de la interacció cooperativa.



**Imatge 6 i Figura 46.** Formació dels grups d'AC.

Gerbert d'Orhac - Educació Física Cicle Superior

**ILLA n° 5: VOLEIBOL**

Curs: 6èA  
Grup d'aprenentatge n°:

**Objectius:**

1. Tots els components del grup han d'APRENDRE ASPECTES TÈCNICS DEL VOLLEIBOL.
2. Tots els components del grup han de DIVERTIR-SE I FER QUE ELS ALTRES TAMBÉ ES DIVERTEIXIN.
3. Tots els components del grup han de PARTICIPAR ACTIVAMENT EN LES ACTIVITATS
4. Tots els components del grup han d'ESFORÇAR-SE PER FER LES SESSIONS PROFIToses.

El nostre grup està format per:

Omar \_\_\_\_\_

Maria \_\_\_\_\_

Max \_\_\_\_\_

Alba \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11

"Contractes" signats. Alumnes compromesos i preparats. És hora d'anar per feina.



### 6.2.2.- L'organització de les sessions a partir d'estructures de treball cooperatives

La manera d'estructurar les sessions condiciona la forma en què s'aprèn el contingut que s'hi treballa. Així, si bé la naturalesa competitiva -i individualista- de l'esport pot motivar l'ús d'estructures d'aprenentatge anàlogues amb aquests trets, el cert és que un plantejament basat en l'AC permet utilitzar una estructura cooperativa de l'aprenentatge amb independència d'aspectes tan bàsics com el factor oposició i la competició.

L'**organització de les sessions** que en Raül fa està basada en les anomenades **estructures de treball cooperatives**, però ell fins ara no n'era conscient. Això posa de manifest com hi ha vegades que el mestre encara actua per intuïció, seguint una lògica que combina allò que ja sap amb allò que posa en pràctica a l'aula i li funciona. És a dir, ell potser no controla el concepte teòric, però les seves paraules i la seva actuació a l'aula deixen clar que sap força bé com s'ha de moure a la pràctica.

Les activitats d'aquestes unitats [referint-se a la IE] no són cooperatives però la manera de treballar-les sí que ho és: els alumnes formen part d'un grup, s'ajuden entre ells i saben que tots han de millorar, aprendre i assolir els objectius. És igual que siguin objectius comuns o adaptats. (Reflexió del mestre. Observació UD iniciació a l'atletisme, 6è curs - Sessió 1)

Així el plantejament de les **activitats d'IE** es fa de manera cooperativa amb independència de si la finalitat d'aquestes activitats és competitiva. És a dir, els aprenents cooperen entre si per assolir uns objectius i aprendre les habilitats proposades encara que el contingut que es treballa sigui d'oposició i tingui un caràcter competitiu. Per exemple, els salts d'alçada i de llargada, un desmarcatge i un llançament a porteria, el toc de dits i d'avantbraç del voleibol, o el revés del tennis, entre d'altres elements tècnics i tàctics de base que en Raül inclou a cadascuna de les unitats didàctiques treballades.



**Imatges 7 i 8.** L'ús d'estructures de treball cooperatives. Exemple UD iniciació a l'handbol (5è): llançament a porteria. Un component del grup practica mentre la resta l'observa i li dona indicacions.

Aquest tipus d'estructures permet observar diferents moments i tipus d'ajuda entre l'alumnat. Aquestes ajudes es basen sobretot en relacions simètriques d'ajuda entre iguals (el plantejament propi de l'AC), però també es recullen situacions d'ajuda en què predomina una relació asimètrica entre els aprenents. Per exemple, en el cas de fer parelles dins dels grups que estiguin formades per un alumne amb coneixements previs i un altre sense, tot i que no es faci cap distinció explícita al respecte d'aquests dos estatus.

D'aquesta manera, s'observen per exemple situacions d'ajuda entre iguals en què l'alumnat practica, s'observen entre ells i s'autogestionen la tasca a partir de les directrius donades prèviament pel mestre.

**Maria:** A mi aquest salt no em surt i em fa por. Tota l'estona em menjo la corda aquesta...

**Jordi:** No et surt bé perquè no entres amb la cama que toca, com deia el *profe*. Mira, véns corrent, passes la cama dreta així i... pum! Saltes!

**Lídia:** Sí, en Raúl ha insistit molt en això de la cama. També ens ha dit que podíem posar l'alçada com ens vagi més bé i que ja anirem pujant la corda. Així potser no et farà tanta por, Maria. (Observació UD iniciació a l'atletisme, 6è curs - Sessió 1)



**Imatge 9.** L'ús d'estructures de treball cooperatives. Exemple UD iniciació a l'atletisme (6è): salt d'alçada. A la imatge, el grup de la Maria, en Jordi i la Lídia (faltava el quart component).

Tal i com s'apuntava abans, també es recullen moments d'ajuda entre alumnes amb coneixements previs de l'esport i alumnes que encara no els tenen. I s'observa com ambdues parts treuen alguna cosa positiva: un aprèn una habilitat nova i l'altre reforça o millora algun aspecte que, en major o menor grau, ja sabia.

**Roger:** Agafes la pala així i doblegues el braç una mica. No el posis tan tens. Amb l'altra mà agafes la pilota a aquesta alçada i li dones. Així, pam!

**Marta:** Val, provo. Però no me la tiris de tan lluny que llavors no me'n surto.

**Roger:** Ah, sí. No ho havia pensat, potser si comencem de més a prop t'és més fàcil! (Observació UD iniciació als esports de raqueta, 5è curs - Sessió 1)



**Imatges 10 i 11.** L'ús d'estructures de treball cooperatives. Exemple UD iniciació als esports de raqueta (5è): iniciació al tennis. Treball en parelles dintre del mateix grup d'AC. A la imatge 10, en Roger i la Marta.

El tema de l'alumnat considerat més hàbil o amb coneixements previs sempre genera dubtes quan es fa referència a si milloren o no el seu aprenentatge a través de metodologies com ara l'AC. En Raül és taxatiu en aquest punt i afirma que aquest tipus d'alumnat també aprèn quan s'utilitza una estructura cooperativa en les sessions d'IE.

Fer servir aquesta metodologia condiona els casos dels alumnes més hàbils. I tant que ho fa, però en positiu. En rendiment motriu, perquè si jo per exemple sé jugar molt bé al tennis, i he de jugar amb algú que no en sap, m'hauré d'esforçar molt més: en explicar-s'ho, en fer demostracions, en fer-ho el millor possible (i per tant estic practicant i millorant)... I a sobre, hi entren aspectes com l'empatia, la capacitat d'ajudar l'altre, l'esforç que he de fer perquè pugui jugar... tot això és un aprenentatge que si jo faig tennis fora de l'escola segurament no m'ho ensenyaran, perquè l'objectiu és competir contra l'altre, no ajudar-lo. (Entrevista - Bloc IV)

“L'aprenentatge cooperatiu no fa disminuir el rendiment motriu. Per mi és just a la inversa. És que si els hàbils no aprenguessin també, o baixessin el seu nivell, seria perquè alguna cosa no s'està fent bé”, afirma el mestre. Aquesta idea està relacionada amb els treballs de Carbonell (2015), Domingo (2008), Duran (2017), Johnson & Johnson (1985), Kagan (1992) o Pujolàs (2011a, 2012a, 2012b, 2015) quan fan referència a l'interès de revisar i posar a prova allò que ja se sap quan s'ajuda a un altre que no té aquests coneixements. Tot plegat, com a manera de reafirmar i consolidar el propi aprenentatge.

D'altra banda, i sense oblidar que l'AC se centra en l'ajuda entre iguals -relacions simètriques-, aquestes situacions entre alumne hàbil (o amb coneixements previs) i alumne no hàbil (o sense coneixements), recorda a la noció de Zona de Desenvolupament Proper (ZDP) de Vigotsky (1978), autor a qui es feia referència a l'estat de la qüestió a l'hora de situar els antecedents històrics de l'AC.

També són molt significatius els moments d'ajuda entre alumnes quan hi ha els infants que presenten més dificultats. Per exemple, els infants que vénen de la USEE. Una d'elles és la Martina de 6è, que presenta un retard sever en l'aprenentatge, i que no es mostra gaire receptiva a l'hora de saltar o de fer el llançament del vòrtex i necessita de l'ajuda i el suport del seu grup.

**Quim [subjectant el vòrtex]:** Martina, no es tira per aquí. Has de tirar de la bola. Mira, per aquí...

**Martina [rondinant]:** Però és que a mi em va bé per aquí. Així no m'agrada i no vull!

**Quim:** Ja, a mi també em va millor per on tu dius. Però si ho fem per aquí està malament i el llançament no ens sortirà bé. Va, no t'enfadis. Anem a provar. (Observació UD iniciació a l'atletisme, 6è curs - Sessió 3)

Davant de situacions com aquestes, les impressions que recull el mestre acostumen a ser molt positives. D'una banda, perquè comprova que els espais d'aprenentatge que ha dissenyat funcionen tant des del punt de vista dels **aprenentatges motrius** com des de la part relacionada amb el **desenvolupament de competències** com ara la social o la comunicativa, entre d'altres; d'altra banda, perquè escenes com aquestes que s'han descrit donen sentit a la seva manera d'entendre l'educació i el paper que hi té l'esport.

Aquestes situacions espontànies són les que m'omplen com a mestre. Bé, dic espontànies però en realitat es donen perquè abans tu també has creat el context perquè això succeeixi. I aquí entra la metodologia que fas servir i l'estructura que dones a les activitats. És igual que siguin activitats d'oposició o competitives. Realment, penso que educar a través de l'esport és això.” (Reflexió del mestre. Observació UD d'iniciació a l'atletisme, 6è curs - Sessió 1)



És important assenyalar que per dur a terme aquesta estructuració cooperativa de les sessions, en Raúl s'ajuda d'una organització basada en el **treball per estacions**. S'ha pogut observar com acostuma a combinar estacions en què hi ha **activitats** on les habilitats es treballen de manera més analítica o a través de minipartits i estacions en què es duu a terme una tasca més global i lúdica. Aquesta combinació d'activitats purament d'IE amb d'altres de més agonístiques s'inclou en les recomanacions d'experts en IE com ara Blázquez (1999).

També és notable la presència de reptes cooperatius (generalment, en forma de situacions problema i activitats de resolució múltiple), de jocs modificats i preesportius. La introducció d'activitats de resolució múltiple es correspondria amb un dels elements definitoris de l'AC exposat a l'enfocament d'instrucció complexa de Cohen (1992, 1994) i, per extensió, a l'enfocament integrador de l'AC proposat per Velázquez Callado (2013b, 2014c, 2015a). D'altra banda, l'ús de situacions problema i de jocs modificats coincideix, en aquest cas, amb les activitats proposades pels models alternatius en general (Águila & Casimiro, 2000; Alarcón et al., 2009; Castejón-Oliva & López-Ros, 2002; López-Ros, 2003, 2005, 2010; Méndez-Giménez, 2005) i pel model comprensiu de l'esport (Bunker & Thorpe, 1982) en particular.

A vegades poso activitats que se'n surten una mica d'allò habitual perquè si busco la inclusió és molt difícil aconseguir-la amb una metodologia tradicional. Quanta més variabilitat d'activitats, més diversitat d'opcions i més possibilitats d'inclusió. La iniciació esportiva en Educació Física no busca un domini expert, així que amb aquest tipus d'activitats el missatge subliminal és que amb "l'excusa" del voleibol podem fer jocs diversos per aprendre i divertir-nos tots. Hi ha qui et diria "I això és voleibol?", però la pregunta hauria de ser "Per a què volem fer voleibol?" (Reflexió del mestre. Observació UD iniciació al voleibol, 6è curs - Sessió 2)

El mestre no oblida mai el component lúdic, però tampoc renuncia a la introducció ràpida de minipartits i jocs preesportius perquè considera que és d'aquesta manera, que s'aprèn l'esport. Això ho fa seguint una línia progressiva de cara a la introducció dels **elements tècnics i tàctics** més bàsics, del **reglament** i les normes, i a l'adaptació dels espais i els materials.

Crear situacions de joc real des del principi és molt important, perquè al final el que tu vols és que després els alumnes siguin capaços de practicar esport fora de l'escola, en altres situacions lliures i més espontànies (al parc, a la platja...). Això també s'ha de treballar i aprendre des d'un punt de vista educatiu. A més, cal tenir en compte també que a vegades et trobes amb alumnes que poden ser molt bons en el treball analític i després no ser-ho en situacions de joc global. (Reflexió del mestre. Observació UD iniciació al voleibol, 6è curs - Sessió 1)



**Imatges 12 i 13.** Treball per estacions. Exemple UD iniciació al voleibol (6è).  
El mestre combina, dintre de la mateixa sessió, estacions més analítiques amb d'altres de més lúdiques.

Dintre d'aquest funcionament sovint es fa un ús rotatiu de la figura del secretari. Les seves funcions giren en dos sentits: (1) fer la lectura de la fitxa que habitualment hi ha a cada estació de treball, o (2) escoltar l'explicació que el mestre fa d'una tasca concreta i ser l'encarregat d'explicar-la després a la resta de companys del seu grup.



**Imatges 14 i 15.** Rols de secretari del grup.

L'ús correcte dels materials és important per garantir l'eficàcia de la intervenció i per això en Raül insisteix molt en què l'alumnat faci l'esforç de llegir, de comentar i d'entendre els objectius de cada tasca. "Llegiu cada fitxa un cop. Si no l'enteneu, la torneu a llegir. Així fins a 20 ó 25 cops! Després d'això, si seguïu tenint dubtes, podeu venir a preguntar-me. I ja veuré si us responc!", adverteix fent servir l'humor en una de les sessions d'iniciació a l'handbol.

**Taula 23.** Organització de les sessions. Trets bàsics.

Organització i activitats	Característiques
Mètode	Ús majoritari del treball per estacions, basades sobretot en la resolució de situacions problema i reptes cooperatius Ús regular de la figura del secretari de grup
Tipus activitats	Estacions en què es combina el treball analític de les habilitats d'IE i activitats lúdiques Jocs modificats i preesportius Minipartits (introducció des del principi)

Distribució alumnat	Sessions llargues (1h20'-1h30'): Un grup d'AC per estació Sessions curtes (40'): Dos grups d'AC per estació Minipartits i jocs modificats i preesportius: Un grup d'AC contra un altre grup d'AC
---------------------	--

Els **materials** dissenyats pel mestre tenen un paper important dins de les sessions, i junt amb els dossiers d'avaluació i les fitxes d'aprenentatge, els llapis, les gomes d'esborrar, els guixos i els rellotges són components assidus a classe. En Raül es mostra molt satisfet de veure com l'alumnat en treu profit i de com les fitxes d'aprenentatge i els dossiers d'avaluació recullen el testimoni dels temptejos, avenços i dificultats de cada grup i de cada infant. Així, de cada sessió acostuma a quedar-ne l'evidència escrita.

M'encanta veure'ls com van amb el seu paper a classe, com apunten, calculen, parlen entre ells, fan estratègies de joc... a la seva manera, però les fan. Hi ha qui no s'imaginaria mai que això es faci també en Educació Física! (Reflexió del mestre. Observació UD iniciació a l'handbol, 5è curs - Sessió 4)



**Imatges 16, 17 i 18.** Ús dels materials d'aprenentatge.

Aquesta manera d'estructurar les sessions, en què l'alumnat s'ajuda entre si per aprendre i/o millorar unes habilitats que a la fi són competitives, concorda directament amb la proposta d'estructures de treball cooperatives feta per Fernández-Río (2006, 2010, 2013). Alhora, que el mestre faci un plantejament cooperatiu d'un contingut que és competitiu és una mostra més de la independència existent entre l'estructura d'aprenentatge que s'utilitza i les característiques del contingut que s'ensenya; aquesta idea es troba en els treballs d'autors com Arumí-Prat (2015), Velázquez Callado (2013a, 2015) i Velázquez Callado, Fraile Aranda & López Pastor (2014).

D'altra banda, l'organització en grups de treball reduïts i l'estructuració cooperativa de les sessions faciliten la funció transmissora del mestre en els tres nivells identificats per Gavilán (2000) i Gavilán & Alario (2010): mestre-grup classe, mestre-grup d'AC i mestre-alumne. Aquest últim nivell és especialment valuós pel que fa a l'**atenció a la diversitat**, per exemple amb els alumnes de la USEE, i condueix a la idea de relativització de la ràtio mestre-alumnat i els seus beneficis recollida en els treballs de Duran & Miquel (2003).

Finalment, cal fer referència als arguments que qüestionen l'eficàcia de les estructures cooperatives de l'aprenentatge en relació al **temps de pràctica motriu**. "Evidentment que la qüestió del temps de pràctica motriu em preocupa. Així que he treballat perquè les meves intervencions siguin les mínimes i imprescindibles", diu en Raúl.

L'observació de les sessions posa de manifest un aprofitament màxim del temps de què es disposa. I això certament ha implicat un treball previ, però en Raúl afirma que aquesta inversió inicial li ha valgut la pena. En primer lloc, perquè el temps invertit l'ha recuperat després, i ho ha fet amb escreix, tal com asseguren els treballs de Dyson (2002), Dyson et al. (2010), Dyson & Rubin (2003) o Velázquez Callado (2009, 2010, 2012c), entre d'altres.

Jo no m'he dedicat a estudiar aquest tema, però et puc parlar del meu exemple diari i tu mateixa ho estàs veient quan vénis a les sessions. És difícil superar el temps de pràctica motriu dels meus alumnes, més encara si partim de la idea que són els protagonistes 100% de tot això. Només has de veure l'autonomia que tenen a classe. A més, jo sé d'on veniem i on som ara i em permeto dir que això és difícil d'igualar. (Entrevista - Bloc III)

En segon lloc, perquè la millora aconseguida també ho ha sigut des d'un punt de vista qualitatiu. És a dir, des del punt de vista de com es planteja l'ensenyament de l'esport i què se n'aconsegueix. Així, la promoció de la cooperació i l'ajuda mútua entre l'alumnat implica posar en pràctica tot un conjunt de competències, actituds i valors que duen l'ensenyament de la IE més enllà de l'aprenentatge purament motriu, tal i com s'aconsellen, per exemple, els treballs de Giménez Fuentes-Guerra (2001) i González Villora et al. (2009).

### **6.2.3- L'ús de tècniques específiques d'aprenentatge cooperatiu**

Un segon aspecte clau a l'hora de donar un caràcter cooperatiu a les sessions d'IE és l'ús que en Raúl fa d'algunes **tècniques específiques d'AC**, de les quals n'ha fet servir en totes les unitats didàctiques. S'han identificat les següents:

1. Marcador col·lectiu (Orlick, 1978), aplicat a la unitat didàctica d'iniciació a l'atletisme.
2. Parelles-Comproven-Actuen (Grineski, 1996), dins de les unitats d'iniciació a l'atletisme i als esports de raqueta.
3. Equips d'aprenentatge (Grineski, 1996; Dyson & Grineski, 2001), en les quatre unitats didàctiques.

En aquest sentit, cal assenyalar que, més que tractar-se de l'ús puntual d'una tècnica específica, aquest estudi considera que la manera com es desenvolupen els Equips d'aprenentatge respon més aviat al funcionament propi de l'AC i, en conseqüència, a la intervenció docent habitual del nostre mestre. Tot i



així, s'ha decidit fer-ne referència específica en aquest apartat atès que es considera una tècnica de renom i ús força estesos en la literatura.

### 6.2.3.1.- Marcador col·lectiu (Orlick, 1978)

L'ús del **Marcador col·lectiu** (Orlick, 1978) ocupa tota la segona sessió de la unitat didàctica d'iniciació a l'atletisme. En Raúl la fa servir per treballar la resistència aeròbica a partir d'una cursa de cinc minuts en què l'alumnat ha de fer el major nombre possible de voltes a la pista. D'això se'n fan dos intents. En el primer, se sumen totes les voltes i s'obté un resultat col·lectiu que serveix de repte a superar en el segon i darrer intent. Això, diu el mestre, "implica la disciplina de superar la pròpia marca i la responsabilitat individual i grupal perquè cadascú ha de superar la seva marca per si mateix, pel seu grup d'aprenentatge i aquí també per tota la classe".



**Imatge 19.** El mestre explica el Marcador Col·lectiu dins la unitat d'iniciació a l'atletisme. A la imatge, el grup de 6èB.

Per fer el recompte de les voltes que fa cada alumne es treballa per parelles dins del mateix grup d'AC. Un membre de la parella fa el rol d'entrenador i compta les voltes del seu company, que fa d'atleta. Després s'intercanvien els papers.

Però l'objectiu no es redueix a fer el màxim nombre de voltes de manera indiscriminada. Altrament, tant els entrenadors com els atletes han de complir amb un seguit d'objectius, que són tres en cada cas (figura 47).



#### **Objectius de l'entrenador:**

- 1.- Fer el recompte de les voltes que fa l'atleta.
- 2.- Controlar el temps.
- 3.- Animar l'atleta al llarg de tota la cursa.

#### **Objectius de l'atleta:**

- 1.- Mantenir un ritme constant, o progressivament ascendent.
- 2.- Acabar la prova en una condició física adequada.
- 3.- Esforçar-se al màxim de les seves possibilitats.

**Figura 47.** Marcador Col·lectiu – Unitat didàctica d'iniciació a l'atletisme (6è): objectius rols entrenador i atleta.

El mestre explica en què consisteixen aquests objectius i quina és la finalitat última de la prova, posant l'èmfasi en l'aspecte de competir junts per superar el resultat col·lectiu del primer intent. I enmig d'això, torna a sorgir el neguit de la competició. Ho expressa la Queralt, de 6èB:

**Queralt:** Però no es tracta de guanyar, oi Raúl?

**Mestre:** No, estigues tranquil·la Queralt. L'objectiu no és guanyar a ningú, és una cursa contra vosaltres mateixos. Guanyarà tothom que assolixi els tres objectius de l'atleta, i guanyareu com a classe si supereu el primer resultat col·lectiu. Aquí no guanyarà necessàriament qui arribi primer, segon o tercer. (Observació UD iniciació a l'atletisme, 6è curs - Sessió 2)

Aquest és un dels moments en què es posa de manifest el plantejament que el mestre fa de la **competició**. Perquè en Raúl ni obvia la seva presència ni tampoc l'evita, però li dóna la importància suficient com per haver d'obrir-la, democratitzar-la i adaptar-la a les característiques i necessitats dels aprenents. "La iniciació esportiva al final és competitiva. És que si no, no seria iniciació esportiva, no? Però el que sí que es pot fer és treballar-la de manera cooperativa i incloure-hi elements participatius", diu en un moment de l'entrevista.

En aquest cas, el tipus de competició que el mestre planteja es basa en què l'alumnat cooperi per competir contra un element extern i superar-lo. Un exercici que li ajuda a desenvolupar la responsabilitat individual i grupal i que, a més a més, promou una sort de convivència entre cooperació i competició que li agrada molt.

És una competició contra un element extern, no contra una altra persona o un altre equip. Competeixen contra ells mateixos i contra el resultat global que surt del primer intent en què se sumen les voltes individuals de tothom. O les voltes totals de cada grup d'AC, és el mateix. (...) Estan competint? Sí, evidentment. I es frustren, i si perden i no aconsegueixen superar el nombre inicial de voltes han perdut. Aquí llavors han perdut. Però no perden contra uns altres, sinó contra un resultat, una cosa externa a ells. Aquesta és una competició que m'encanta, perquè hi ha competició però també hi ha cooperació. (Entrevista - Bloc I)

S'observa com la tècnica engresca l'alumnat. En primer lloc, perquè el mestre fa una primera volta de reconeixement amb ells. I això els agrada molt, alhora que a en Raúl li serveix per exemplificar la tècnica per córrer i el control de la respiració.



**Imatges 20 i 21.** Marcador Col·lectiu – Unitat didàctica d'iniciació a l'atletisme (6è):  
Primera volta de reconeixement amb el mestre. Abraça tota la pista i part de la zona pic-nic annexa.

En segon lloc, perquè es genera un clima en què s'hi apleguen la pràctica i l'aprenentatge motriu, l'ajuda entre iguals i la capacitat d'esforç, així com la motivació i la diversió per la tasca que s'està duent a terme. "Què xulo!", exclama entusiasmat l'Arnau de 6èA, que fa d'entrenador de la Natàlia. Per la seva part, el mestre controla l'objectiu de l'activitat donant diferents indicacions: "Segueix la teva atleta una mica més de prop perquè escolti les teves indicacions", "Recordeu, ritme constant i controlant la respiració!", o "El teu atleta va massa ràpid, aconsella'l perquè vagi més lent".



"Nas boca, nas boca! Tu pots!"  
"Relaxa't una mica, queda la meitat del temps!"



"Ànims, aquesta és la teva sisena volta!"  
"Queden 30 segons, sprint final!"

**Figura 48.** Ús del Marcador Col·lectiu UD d'iniciació a l'atletisme (6è):  
Exemples dels feedbacks dels entrenadors, seguiment dels atletes i recull dels resultats.

En Raül dissenya una fitxa en la qual s'enregistren els resultats de cada alumne en el seu rol d'atleta; això és, el grau d'assoliment dels objectius proposats i el nombre de voltes realitzades (figura 49). Quan les recull i tanca la sessió, aprofita per intervenir en dos aspectes més. D'una banda, reforça i felicita l'alumnat: "Molt bé, molt bé i molt bé. Espectacular, vaja atletes que tinc! Us felicito *mogollón*. He anat cadascú al vostre ritme, però tothom esforçant-vos igual! Estic molt content", diu en ambdós grups de sisè. D'altra banda, torna a relativitzar la part del resultat que tant amoïnava alguns infants: "Jo porto 25 anys corrent i mai he guanyat una cursa! I què? No passa res, a mi m'agrada córrer igual i penso continuar!"

PLANETA NÚMERO 1: ATLETISME



OBJECTIU 1: Mantenir un ritme constant o bé, anar de MENYS A MÉS.

OBJECTIU 2: Acabar en bonescondicions.

OBJECTIU 3: Esforçar-se al màxim.

**SÈRIE 1:**

ENTRENADOR/A: Aina ATLETA: María

Entrenador/a	Atleta
Ha assolit l'objectiu 1?	<input checked="" type="checkbox"/> Sí / No / A millorar
Ha assolit l'objectiu 2?	Sí / No / <input checked="" type="checkbox"/> A millorar
Ha assolit l'objectiu 3?	<input checked="" type="checkbox"/> Sí / No / A millorar
Quantesvoltes a fet?	6

**SÈRIE 2:**

ENTRENADOR/A: María ATLETA: Aina

Entrenador/a	Atleta
Ha assolit l'objectiu 1?	<input checked="" type="checkbox"/> Sí / No / A millorar
Ha assolit l'objectiu 2?	Sí / No / <input checked="" type="checkbox"/> A millorar
Ha assolit l'objectiu 3?	<input checked="" type="checkbox"/> Sí / No / A millorar
Quantesvoltes a fet?	7'15

**Figura 49.** Tècnica Marcador Col·lectiu. UD d'iniciació a l'atletisme (6è curs). Exemple de material d'aprenentatge.

Amb l'ús del Marcador col·lectiu en Raül aconsegueix obrir la competició a tot el grup-classe amb independència del nombre de voltes que cadascú sigui capaç de fer. Sigui un nombre més o menys elevat, totes les voltes fetes compten en positiu de cara a assolir l'objectiu comú que es planteja. Això atorga a aquesta tècnica una funció d'estratègia participativa que es descriu en els treballs de Fernández-Río (2017), González et al. (2007), Orlick (1978) i Velázquez Callado (2012, 2013a, 2013b).

Sobre els alumnes hàbils, en el Marcador Col·lectiu per exemple, ells poden córrer molt, però també hauran d'ajudar a altres perquè corrin tot el que puguin: els poden ajudar amb la tècnica de carrera, fins i tot acompanyant-los i fent-los costat. Això ajuda a crear els vincles necessaris que motivin a tot el grup a millorar, cadascú fins al seu màxim (a més, els que corren molt no han de baixar el nivell perquè en aquest cas han de córrer tot el que puguin i més). Per mi un dels reptes de l'EF és aquest, que tothom doni el màxim de si mateix independentment de les seves característiques. (Entrevista - Bloc I)



La manera en què en Raúl planteja aquesta tècnica respon a una adaptació entre la proposta original d'Orlick i la proposta de "Relleus de Marcador Col·lectiu o Tres vides" proposada per Velázquez Callado (2012, 2013b) i atén a les idees de Fernández-Río (2017). Per exemple, en relació a la possibilitat de dur a terme dos intents -essent el segon el que ha de superar el primer- i a la promoció dels elements essencials de l'AC.

Al mateix temps, el clima positiu que ha generat el desenvolupament d'aquesta tècnica, tant des del punt de vista motivacional com del treball motriu que s'ha fet, convida a relacionar-lo amb la importància i els beneficis de promoure la idea d'esperit de classe descrita per autors com Echeita (2012).

### 6.2.3.2.- Parelles-Comproven-Actuen (Grineski, 1996)

La tècnica **Parelles-Comproven-Actuen** (Grineski, 1996) està basada en l'ensenyament recíproc i en Raúl la utilitza de manera habitual en les sessions. Li permet el treball en parelles dins del mateix grup d'AC i s'ha observat com l'aplica en el treball dels elements tècnics de l'atletisme i dels esports de raqueta. Per exemple, en les estacions de salt d'alçada, salt de llargada, llançament de vòrtex o en el treball dels copejos del tennis (drive, revés i smach).



**Imatges 22 i 23.** Ús de la tècnica Parelles-Comproven-Actuen (UD d'iniciació a l'atletisme i als esports de raqueta). Dues parelles els recullen en el salt d'alçada i en la pràctica del drive, el revés i el smach del tennis.

De la mateixa manera que amb la tècnica anterior, en Raúl aconsegueix amb la major part de la proposta original de Grineski. Això significa que organitza el treball a partir de parelles dins del mateix grup, on els components adopten els rols (rotatius) d'observador i practicant, per després fer una posada en comú grupal.

En el cas dels grups de cinc components, en Raúl acostuma a: (a) posar-los en una estació d'entrenament fins que un company del grup ve a rellevar-lo, o (b) augmentar el grau de complexitat de la tasca d'observador fent que aquest hagi de controlar a dos practicants alhora.

L'ús que en Raúl fa del Parelles-Comproven-Actuen està molt centrat en el treball de tipus més analític. Aquest aspecte lligaria amb les aportacions fetes per Dyson (2002), González et al. (2007), i també del mateix Grineski

(1996), que focalitzen l'aplicació d'aquesta tècnica en el treball de les habilitats gimnàstiques i en la pràctica de llançaments i recepcions, entre d'altres.

### 6.2.3.3.- Equips d'aprenentatge (Grineski, 1996; Dyson & Grineski, 2001)

Com ja s'ha fet esment a l'inici d'aquest apartat, l'ús dels **Equips d'aprenentatge** (Grineski, 1996; Dyson & Grineski, 2001) respon més a la manera habitual que en Raül té d'aplicar l'AC que no pas a l'ús puntual d'una tècnica específica. Tot i així, tenint en compte el nombre de referències concretes en la literatura, es pot afirmar que el mestre segueix fidelment les indicacions i passos d'aquesta tècnica al llarg de totes les unitats didàctiques observades. Això és:

1. Que fa una presentació de la tasca que s'ha de dur a terme i dels objectius a assolir.
2. Que organitza l'alumnat en grups de treball heterogenis formats per 4-5 persones (la recomanació dels autors en aquest cas és de 4-6).
3. Que les sessions o unitats didàctiques estan basades en el treball cooperatiu.
4. Que es duu a terme una avaluació de manera periòdica i/o al final de cada sessió. Aquesta avaluació implica l'ús de material específic creat pel propi Raül i està basada en mecanismes de coavaluació i autoavaluació.
5. Que també es realitza una avaluació final, sovint de manera conjunta i compartida entre el mestre i l'alumnat.



Figura 50. Tècnica Equips d'aprenentatge. Resum gràfic de les fases.

El fet que en Raül faci servir habitualment una manera de treballar idèntica a la descrita en els Equips d'aprenentatge, donaria crèdit a la idea exposada per autors com ara Velázquez Callado (2013b), que assenyalen aquesta tècnica com a una de les més utilitzades en l'àrea d'EF. Entre d'altres raons, perquè ajuda a estructurar les sessions, agilitza la seva dinàmica i facilita la distribució de l'alumnat.

En el cas d'en Raül, cal destacar que ell l'ha fa servir a les quatre unitats didàctiques observades, i això abraça l'esport individual (atletisme), esports d'adversari (raquetes) i els esports col·lectius (handbol i voleibol). En canvi, a la revisió de la literatura només s'han trobat referències als esports individuals en els treballs d'André (2012), Bähr (2010) i Casey (2009, 2010) i als esports col·lectius en els treballs de Dyson (2001).

**Taula 24.** *Tècniques d'aprenentatge cooperatiu aplicades pel mestre en les sessions d'iniciació esportiva*

<b>Tècnica</b>	<b>Unitat didàctica</b>	<b>Aplicació</b>
Marcador Col·lectiu (Orlick, 1978)	Inic. Atletisme (6è)	Treball de la resistència aeròbica
Parelles-Comproven-Actuen (Grineski, 1996)	Inic. Esports raqueta (5è) Inic. Atletisme (6è)	Treball de les habilitats bàsiques d'IE
Equips d'aprenentatge* (Grineski, 1996; Dyson & Grineski, 2001)	Totes	*Sistema de treball habitual, no d'ús puntual

#### **6.2.4.- Situacions d'oposició i competició: la introducció d'estratègies participatives i d'inclusió**

A escola, l'hora del clàssic partit en el cas dels esports col·lectius, o el moment en què t'hi enfrontes amb un altre en el cas dels esports individuals i d'adversari, pot donar peu a tota una allau de despropòsits i frustracions si el professorat d'EF no pren les mesures adequades d'**atenció a la diversitat**. Perquè llavors és quan el monopoli dels més hàbils s'assenta i la resta s'invisibilitza; o encara pitjor, pateix l'estanc dels primers. Quan en apartats anteriors en Raül parlava del neguit i del malestar que sentia abans d'implementar l'AC, s'estava referint molt especialment a situacions com aquestes.

Aquí cal intervenir, especialment quan veus que hi ha rols i relacions de poder, o que hi ha alumnes que s'invisibilitzen. Si proposes un partit de futbol en pla competitiu pur, ja et puc assegurar que a la persona amb menys nivell la posaran de portera, si és que l'escullen. Ara, si intervens i fiques normes com ara per exemple que tothom hagi de marcar un gol perquè l'equip se'n pugui anotar un, sí o sí aquest canvi en la situació de joc duu inherent un canvi en els rols que s'estaven donant. (Entrevista - Bloc II)

Fer el canvi a una metodologia que per definició és participativa i inclusiva li permet adaptar bona part del procés d'ensenyament i aprenentatge a les característiques del context i de l'alumnat. "La pedagogia de la cooperació -i l'aprenentatge cooperatiu hi és a dintre- ja porta intrínsec tot això" assegura en Raül. Entre els aspectes que defineixen l'AC i que ajuden el mestre a adaptar la seva intervenció hi ha: (a) el treball en grups petits i heterogenis, (b) l'aplicació d'elements essencials com ara la interdependència positiva d'objectius i la responsabilitat individual i grupal, o (c) els aspectes definitoris de l'AC basats en la promoció de la igualtat d'oportunitats i la participació equitativa, entre d'altres.

#### 6.2.4.1.- Les estratègies participatives i d'inclusió

“Si la teva metodologia està basada en la pedagogia de la cooperació ja estàs contemplant la inclusió; llavors no hauràs d'adaptar gaire cosa més”, diu el mestre en l'entrevista. Tot i així, l'AC permet l'existència de situacions d'oposició -la IE és l'exemple més clar- i és aquí que en Raül reforça la seva intervenció docent mitjançant la introducció d'**estratègies participatives i d'inclusió**.



**Figura 51.** Moments d'oposició i competició.

El mestre introdueix adaptacions referides a normes, materials i espais de l'esport que es treballa, tal i com ja s'ha apuntat que recomanen el gruix dels treballs centrats en la IE en edat escolar (veure estat de la qüestió). L'objectiu és fer més amables les situacions d'oposició i competició a través de promoure la **participació equitativa** de l'alumnat i la **igualtat d'oportunitats** d'èxit i aprenentatge. També fa servir estratègies de **relativització del resultat final**. “En la competició has d'incloure una variant inclusiva i participativa. Treballar amb els grups petits d'aprenentatge cooperatiu i introduir les adaptacions necessàries perquè la participació sigui alta i les possibilitats de guanyar i de perdre s'equilibrin per a tothom”, comenta en Raül en una de les sessions de la unitat d'iniciació a l'atletisme.

Les adaptacions utilitzades pel mestre a l'hora de promoure les idees anteriors han estat variades i en funció del tipus d'esport que es treballa. S'ha fet referència a algunes d'elles en l'estat de la qüestió d'aquest estudi (veure exemples de referències teòriques a la figura 52). Per exemple, dins de la unitat didàctica d'iniciació a l'atletisme

introdueix adaptacions tipus com ara deixar sortir de més endavant els infants que ho necessiten, o deixar lloc a l'autogestió d'alçades i distàncies. A la unitat didàctica d'iniciació als esports de raqueta, l'adaptació més significativa s'ha basat en permetre un o dos bots entre passades. Pel que fa a les dues unitats centrades en els esports col·lectius, s'ha observat com ha fet servir les normes de "Tothom la toca", "Qui anota canvia" d'equip, la defensa a un metre o la retenció de la pilota uns segons. Tot plegat, en una intervenció en què l'ús d'espais reduïts (i que se n'han fet més grans de manera progressiva), així com l'adaptació dels materials a utilitzar (tipus de raqueta, pilotes toves, etc.), han estat la tònica habitual de les sessions de treball.

	<p><b>Augmenten les possibilitats de participació:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tothom la toca (pilota/mòvil). Si s'escau, inclou el porter. (Orlick, 1990; Velázquez Callado, 2004)</li> <li>- Qui anota canvia (Córdoba, 2014; Velázquez Callado, 2004).</li> <li>- Bot/s entre passades.</li> <li>- Sortir de més endavant*/Col·locar-se davant la xarxa.</li> </ul>
	<p><b>Permeten la col·locació adequada i la presa de decisions:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Defensa d'un metre.</li> <li>- Retenció de la pilota uns segons*.</li> </ul>
	<p><b>Altres:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Material adaptat: pilotes toves, de platja; vòrtex; pales varies.</li> <li>- Adaptació d'alçades: cintes atletisme*, xarxa voleibol, etc.</li> <li>- Espais reduïts.</li> </ul>

**Figura 52.** Promoció de la participació. Exemples d'adaptacions dels esports treballats (\*a la imatge).

Pot passar que les adaptacions despertin reaccions o resistències entre l'alumnat, especialment quan el contingut que es treballa es caracteritza per tenir un reglament definit. O tancat i gens inclusiu, com en Raül diu de l'esport.

L'esport és un reglament tancat que no és inclusiu. Així que si en la iniciació esportiva a l'escola s'han de permetre dos bots perquè una persona pugui participar, doncs es fa. Trobar l'equilibri en aquest tema pot ser complicat, però el cert és que si ens atenguéssim al reglament esportiu tal qual és, pocs alumnes podrien entrar aquí i participar. (Entrevista - Bloc IV)

A escola educar en i a través d'aquestes situacions és important. En Raül s'hi troba quan en la quarta sessió d'iniciació a l'atletisme utilitza la idea de "compensació" que, a grans trets, consisteix a deixar sortir de més endavant els alumnes que corren menys o que tenen més dificultats. Inicialment, l'alumnat entén això com un tracte de favor que va en detriment dels infants que corren més. I no ho entenen, perquè senten que en certa



manera se'ls està penalitzant. "Farem una primera carrera i la diferència de segons entre grups serà la distància des que sortirà el primer de cada grup en un segon intent. Sé que sembla complicat, però si ateneu ho entendreu i ho fareu bé!", assegura als dos grups de sisè.



**Imatges 24 i 25.** El mestre explica la compensació i unes alumnes calculen el temps dels companys que corren

L'objectiu del mestre és que siguin els propis alumnes qui se n'adonin, de la importància d'intervencions com aquesta i del benefici que tots plegats en poden treure. "Espereu a veure el truc de màgia", els diu somrient alhora que sap que està arriscant l'efectivitat de la lliçó al resultat que se n'obtingui. "M'agrada que vegin l'assignatura com una mena de 'laboratori de científics de l'Educació Física', però aquests 'experiments' poden sortir bé o no, i ells i elles hi tenen molt a veure", em comenta mentre que els grups recullen els resultats de la primera cursa.

Atzar o no, a mida que els relleus del segon intent se succeeixen, les diferències entre els corredors dels diferents grups d'AC es van escurçant. I les distàncies s'igualen més, perquè qui corre molt continua fent-ho i qui no corre tant veu l'opció d'arribar-hi sense que la resta l'hagi d'estar esperant. Això provoca que es repeteixin escenes com les del Marcador col·lectiu i els alumnes tornen a estar engrescats i animant. "La carrera és a punt de compensar-se, està a punt de donar-se el truc de màgia!", crida en Raúl, que s'afegeix a l'eufòria del seu alumnat en l'últim relleu.

És important assenyalar que en Raúl mira de fugir de manuals i receptes sobre estratègies i adaptacions. Ell considera que la millor adaptació serà la que surti de la necessitat de cada grup en particular i dins d'una situació determinada.

És clar que hi ha normes de les activitats o dels minipartits que les duc pensades prèviament, però després a classe te n'adones que hi ha coses que les has de canviar: pel funcionament de l'activitat, per les reaccions dels grups i dels alumnes... tot suma. Al final són ells els veritables protagonistes, per això sempre dic que la millor adaptació és la que surt del mateix grup i de la necessitat amb què es trobi en un moment determinat. (Reflexió del mestre. Observació UD d'iniciació al voleibol, 6è curs - Sessió 2)

Tampoc li agrada atribuir el tema de la importància de les adaptacions només a col·lectius específics de l'alumnat, perquè ell opina que qualsevol pot tenir una necessitat en un moment determinat i que una bona adaptació és aquella de què tothom se'n pot beneficiar. "Sempre parlem d'adaptacions perquè els nens amb discapacitat les

necessiten; doncs jo et dic que tothom hauria de poder beneficiar-se de treballar amb un company amb TEA<sup>44</sup> en algun moment”, apunta en l’entrevista.

Algú et podria dir que amb això tampoc aconsegueixes que tothom participi al 100%. I jo penso que val, que segurament no ho estic aconseguint, però que si puc canviar que no participin gens perquè ho puguin fer en un 60% de la sessió doncs ja és molt més que no un 0%. Ens queda molt per millorar, això està clar, sobretot per aconseguir arribar a tots i que el percentatge de participació continuï pujant. (Reflexió del mestre. Observació UD d’iniciació al voleibol, 6è curs. Sessió 4)

El concepte que el mestre té de les adaptacions -fent-les esteses a tothom- i la seva manera d’entendre l’atenció a la diversitat seria coherent amb les idees d’autors com Lago, Pujolàs & Riera (2015) i Pujolàs (2015), quan afirmen que ensenyar i educar junts alumnes diferents no només és possible, sinó que també és necessari. Aquestes idees tenen també el seu ressò dintre dels marcs normatius, i el *Currículum d’educació primària* (2009) n’és un clar exemple quan parla dels principis de no-discriminació i d’inclusió educativa com a valors fonamentals de l’organització dels centres escolars i de la intervenció del professorat.

#### **6.2.4.2.- La relativització del resultat: el marcador final, en mans de l’atzar**

Les adaptacions descrites en l’apartat anterior prenen un paper rellevant a l’hora de plantejar les **situacions d’oposició i competició**, un dels trets més distintius dels continguts d’IE i, probablement, l’escenari que més pot acusar les diferències existents entre l’alumnat.

En Raül introdueix aquest tipus de situacions des del principi de cada unitat didàctica i ho fa per dues raons bàsiques. En primer lloc, perquè li permeten generar situacions simultànies de cooperació intragrupal i d’oposició intergrupala que afavoreixen la promoció de la interdependència positiva respecte al contrari descrita en els treballs de Johnson & Johnson (1999) i Velázquez Callado (2013b). En segon lloc, perquè ell entén que aquestes situacions no han de ser finalistes dintre del procés d’ensenyament i aprenentatge, sinó que l’esport s’aprèn sobretot a través d’elles i que per tant han de formar part de la dinàmica habitual de les sessions.

En aquesta mateixa línia, el mestre destina alguna sessió -concretament, d’handbol i voleibol- a fer tornejos entre grups d’AC. El seu objectiu és que els aprenentatges siguin més funcionals i que sigui més fàcil transferir-los a la pràctica esportiva fora de l’escola. “L’alumnat ha d’experimentar totes les possibles conseqüències de jugar un esport i d’enfrontar-se en un partit. Al cap i a la fi, l’esport és això. A l’hora del pati, fora de l’escola sobretot... això s’ho trobaran!”, diu en el torneig de la unitat d’iniciació a l’handbol. Aquesta visió del mestre estaria relacionada amb les idees de López-Ros & Pradas (1998) o Sánchez Bañuelos (1999) quan parlen de la importància que té que l’escola no eludeixi el tractament d’aspectes i fenòmens socials que, tot i que puguin resultar controvertits, tard o d’hora els infants se’ls han de trobar. En aquest cas, l’esport, les seves característiques i el seu funcionament com a activitat estesa i de gran ressò social.

---

<sup>44</sup> Trastorn de l’Espectre Autista (TEA).

La clau és adaptar aquestes situacions a les característiques del context i dels aprenents, i fer de la competició un espai més agradable. I d'un significat molt més relatiu. “La competició no és ni bona ni dolenta, depèn de l'èmfasi que li posi el mestre. En aquest cas, és una competició dintre del procés d'ensenyament-aprenentatge, forma part d'aquest com un element més i no com un objectiu últim”, apunta el mestre.



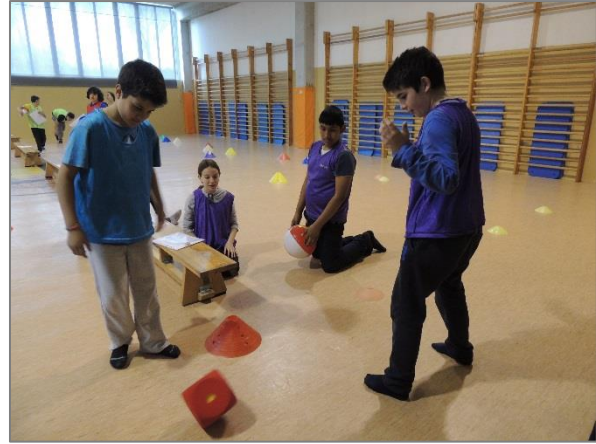
Imatges 26 i 27. Tornejos entre equips d'AC: handbol i voleibol adaptat.

Una altra manera d'obrir i adaptar les situacions d'oposició i competició és mitjançant la **relativització del resultat final**. La qüestió del marcador és un tema clau en l'esport i les sessions d'Educació Física a l'escola no s'escapen d'aquesta dèria. En Raül ho té clar: “Si realment vull relativitzar el resultat he de fer-ho de veritat. No és suficient amb dir només que no és important; si ho dic, ho de demostrar”, afirma.

Una de les formes que ell ha trobat de tornar el marcador està basada en l'estratègia “Tempteig per atzar” descrita en els treballs de Córdoba (2014) i Velázquez Callado (2004). Consisteix a tirar un dau d'escuma i sumar o multiplicar els punts al resultat obtingut prèviament per cada grup d'AC (imatges 28 i 29). Aquesta és una manera senzilla de banalitzar el resultat final, de deixar-lo en mans de la sort i que, a més a més, s'observa com engresca l'alumnat: “El dau decideix, el dau decideix!” o “Ara em toca a mi tirar el dau!”, és el que més s'escolta quan s'acaba una ronda o un minipartit. “Els inputs dels mitjans de comunicació són forts, però el treball a l'escola també és molt important i els podem fer servir en benefici propi. Així, tirar els daus seria com arribar als penals d'un partit qualsevol, no?”, comenta en Raül, que riu quan veu com els infants corren i s'amunteguen al voltant del dau.

Quan plantejes una activitat competitiva, els alumnes li donaran la importància que tu li donis. Si compta nota, segur que aniran a *tope* en el sentit negatiu. Però si és un aspecte més del procés d'ensenyament-aprenentatge i el resultat no és vinculant, els alumnes respondran igual que amb altres tipus d'activitat. Això no vol dir que no hagi de fer tot un treball previ, perquè les influències externes són fortes. (Reflexió del mestre. Observació UD d'iniciació al voleibol, 6è curs. Sessió 1)





**Imatges 28 i 29.** Estratègies de relativització del resultat: “Tempteig per atzar” (Córdoba, 2014; Velázquez Callado, 2004).

El plantejament que el mestre fa del factor oposició i de la competició estaria vinculat amb les propostes d'autors com Àguila & Casimiro (2000), Arumí-Prat (2015), Blázquez (1999), Castejón-Oliva (2004), Estrada (2008), Giménez et al. (2009), Ruiz Omeñaca (2012) o Turró (2011), entre d'altres. És a dir, una competició no finalista, plantejada com a una part més del procés d'ensenyament i aprenentatge, i considerada una oportunitat més per aprendre, millorar i conèixer-se a un mateix. I sobretot, una competició adaptada a les característiques i necessitats de l'alumnat que no quedi reduïda a un resultat o marcador final. “L'esport és salut, és felicitat, és vida. I és més que una competició, és una oportunitat per conèixer-nos millor a nosaltres mateixos. Això ho han d'aprendre”, resumeix el mestre que, a més a més, es mostra convençut que aquest treball que fan en EF no només no serà cap limitació de cara a la pràctica esportiva fora de l'escola, sinó que acabarà sent un valor afegit. “Si jo utilitzo una metodologia cooperativa i participativa quan fem la iniciació esportiva, els meus alumnes estan aprenent uns valors que després poden extrapolar a la competició (respecte, capacitat de treball en equip, saber relativitzar el resultat, etc.)”, apunta al respecte.

Per concloure, cal afegir que l'estructuració cooperativa del procés d'ensenyament i aprenentatge, l'ús de tècniques específiques d'AC i la introducció d'estratègies participatives i d'inclusió per part del mestre reafirmen les tesis d'Arumí-Prat (2013, 2015), Bähr (2010) i Córdoba (2014) quan defensen la possibilitat de plantejar processos en què la cooperació i la competició no siguin termes excloents sinó complementaris. “El tema no és ‘o faig cooperació o faig competició’, es pot jugar amb ambdues coses. Jo això no fa tant de temps que ho he descobert, però és una reflexió que m'ha donat molta tranquil·litat”, afirma el mestre.

### **6.2.5.- El clima de treball i els rols: un ambient distès amb responsabilitats compartides**

L'observació no participant de les sessions ha posat de relleu un **clima d'aula** en què impera el dinamisme, el treball conjunt i la capacitat d'organització. També hi són presents el reforç positiu i el sentit de l'humor. Tot plegat, en un context en què els rols estan ben definits i la idea general passa per compartir, ajudar-se, aprendre i gaudir fent-ho.

### 6.2.5.1.- Els rols del mestre i de l'alumnat

L'AC és una metodologia activa i participativa que implica, necessàriament, un canvi en la concepció dels **rols a l'aula**. En aquest sentit, s'abandona la creença del mestre com a única font de coneixement i la idea de l'alumne com a subjecte passiu que, si a sobre hi intervé massa, resulta emprenyador i disruptiu. Ara es tracta d'acompanyar els infants en el seu aprenentatge, de crear coneixement de manera conjunta i de compartir el protagonisme però també les responsabilitats.

En el cas del **paper del mestre**, el primer aspecte que crida l'atenció és el canvi de rol que en Raül fa entre l'abans i el durant de la interacció cooperativa. L'entrevista i una primera anàlisi dels materials dissenyats permet conèixer en primer lloc un mestre 100% protagonista que dissenya i decideix tot el que serà el procés d'ensenyament i aprenentatge posterior. Però després això canvia, i es veu com el mestre es fa a un costat, en una acció que s'identifica clarament amb les idees de Sharan & Sharan (2004) quan fan referència a una descentralització i pèrdua de protagonisme per part del professorat que fa servir l'AC.

En Raül mateix i l'observació de les seves sessions permeten ser testimoni de la transformació del seu rol quan la interacció cooperativa comença. I és cert que passa a un segon pla, però es tracta d'un segon pla molt relatiu perquè sempre hi és: mira molt i escolta més, acompanya i guia l'alumnat, i assegura i controla el funcionament de les diferents estacions. I si escau, fa les funcions de mediador.

El meu rol a l'aula és sobretot el d'observador. Miro d'intervenir poc perquè realment el temps de pràctica és per als alumnes i són ells qui en certa manera han de gestionar el que passa a classe. És cert que jo abans he de crear l'estructura perquè tothom pugui treballar i participar i donar-los les eines necessàries per poder fer-ho. Però a partir d'aquí sobretot observo, perquè la major part de la meua feina ja l'he feta abans. (Entrevista - Bloc III)



Imatges 30, 31 i 32. Rol docent: observa i dóna indicacions, guia i facilita, fa de mediador.

Les funcions de creador d'espais d'aprenentatge, d'observador i guia que es recullen de la intervenció del mestre són les mateixes funcions de què parlen el gruix dels treballs sobre AC, per exemple els d'Arumí-Prat (2015), Duran & Oller (2017), Echeita (2012), Johnson et al. (1999a) i Onrubia & Mayordomo (2015). També són funcions afins a les descrites des de la IE per López-Ros (2003, 2010) i López-Ros & Pradas (1998), que promouen un rol docent que faci de guia i facilitador, i que exerceixi de mediador entre l'alumnat i el contingut a aprendre. Tot això en un context compartit i d'interacció continua en què el concepte d'ajuda entre mestre-alumnat i entre alumnat-alumnat esdevé clau de cara a la construcció de coneixement nou.

Que en Raül procuri observar molt i haver d'intervenir poc a les sessions és una de les fites a què aspira el professorat que aplica metodologies participatives com l'AC. Aquesta idea s'exposa especialment en els treballs de Duran (2001b) i Gavilán (2000) que recomanen fer-se prescindible i reduir el nombre d'intervencions tant com sigui possible, tot i saber que això és un aspecte a acceptar i aprendre per part del professorat. El nostre mestre ja ha acceptat aquest canvi de rol, i a més a més, s'hi sent bé i li agrada. "És una passada no haver d'intervenir gairebé, oi? A vegades penso que si algú passa pel pati i em veu així pensarà que no faig brot, quan darrere hi ha una feïnada enorme", comenta en la primera sessió de la iniciació als esports de raqueta.

Cal afegir que tenir un paper suposadament secundari i exercir majoritàriament un rol d'observador no significa que el mestre romangui inactiu. De fet, en Raül mai "surt" de la sessió. Passeja contínuament entre estacions, comprova que tothom treballa, practica i participa, resol dubtes, fa preguntes, correccions i demostracions, i dóna indicacions i ànims sense parar. "Heu d'aprendre a desmarcar-vos. Desmarcar-se vol dir buscar lloc, anar-se'n on no hi ha ningú perquè el company d'equip que té la pilota us la pugui passar", indica a l'alumnat que s'inicia a l'handbol.

Evidentment que per millorar la participació de tots és imprescindible que aprenguin i tinguin en compte alguns elements tècnics i tàctics. Per mi treballar això és una manera més de desenvolupar la intel·ligència dels alumnes, de fer-los saber com ser més eficaços i eficients, i d'afavorir l'adquisició d'algunes de les competències bàsiques (per exemple, la d'aprendre a aprendre). L'esport és un idioma i com a tal s'ha d'aprendre. No busco insistir massa en temes tècnics perquè sóc més partidari que cada nen busqui el seu mètode, però a vegades s'ha d'incidir en aspectes com la col·locació, el desmarcatge, etc., perquè puguin participar i gaudir del joc. (Reflexió del mestre. Observació UD iniciació a l'handbol, 5è curs - Sessió 1)

Si en Raül pot, no s'ho pensa gaire i també participa activament de les activitats; especialment quan veu que algun grup ho necessita o que algun alumne presenta certa dificultat. "Jo sóc lila una estoneta, val?", o "Ara jo sóc porter i us dono alguna indicació", diu als alumnes abans d'entrar a participar en algun dels minipartits d'handbol.





**Imatges 33, 34, 35 i 36.** Rol docent: fa demostracions, mira i escolta, participa de les activitats i dels jocs.

Així no estem parlant pas d'un rol passiu, sinó d'un rol que se'n diu secundari però que resulta omnipresent. És a dir, a l'ombra però inesgotable. O com diu el mateix mestre en una de les sessions d'handbol, "tot i que no ho sembli, el rol d'observador implica estar treballant en un 200%. No és una actitud passiva, sinó reflexiva i reestructuradora en tot moment. Esgota molt, però treus molta informació!"

Aquest grau d'activitat docent estaria relacionat amb les idees de Duran & Oller (2017), Prieto Navarro (2011) i Onrubia & Mayordomo (2015) quan afirmen que passar a un segon pla no vol dir, ni de bon tros, que el mestre no hi sigui present i en continua reflexió.

D'altra banda, l'observació de l'alumnat mentre aquest treballa ajuda a en Raúl a vetllar perquè tothom tingui les mateixes oportunitats a l'hora de participar, aprendre i millorar. Això es correspon amb les idees d'Iglesias et al. (2017) quan destaquen la importància de l'observació docent a l'hora de garantir i promoure la participació equitativa entre els aprenents.



"L'errada del vostre grup és que seguïu la pilota, i heu de seguir persones. Anem a mirar a qui defenseu cadascú"  
"Molt bé, Clàudia! Bon passe! I deies que no en sabies, d'handbol!"  
"Aquest punt no val, faltava que la toqués la Laura!"  
"Grup, ajudeu l'Oliver! Desmarqueu-vos i busqueu lloc perquè la us pugui passar!"



"El revés és de dins cap a fora, és molt important el moviment del braç!"  
"Qui fa d'entrenador també practica. Com jo quan em poso amb vosaltres!"  
"Rebeca, has d'escoltar més al teu grup, eh? Pensa que els objectius els heu d'assolir entre tots."



"Eloi, quina cama has d'aixecar per saltar millor? Això mateix, la que queda al costat del matalàs. Molt bé!"  
"Si no hi ha ningú del grup que t'estigui mirant, no saltis. Nois, heu d'estar al cas dels companys que salten per poder ajudar-los!"  
"Molt bé, espectacular! Quins atletes que tinc!"

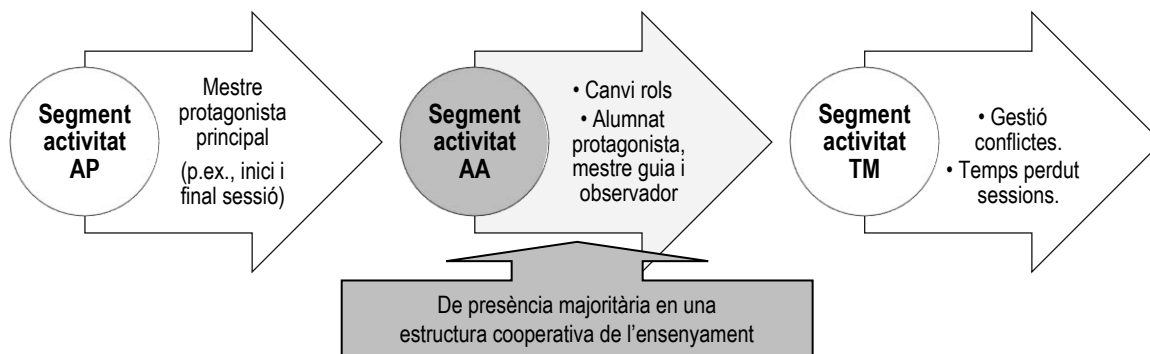


"Molt millor, Aina! Amb una mica més de força hi arribes segur!"  
"Vinga, vinga! Cada grup competeix amb si mateix, no amb els altres! Heu de superar la vostra pròpia marca!"  
"Pau relaxa't, ets a classe d'EF, no al Campionat del Món! I encara que hi fossis!"

**Figura 53.** Rol docent: dóna indicacions, fa correccions i anima contínuament (exemples).

Cal tenir en compte, però, que el canvi de rol docent a què s'està fent referència no es dóna de manera immediata. Això significa que en Raúl no ve de dissenyar tota la seva intervenció per arribar després a classe i passar directament a un plànol secundari. L'observació ha permès comprovar com la seva presència es fa més o menys acusada depenent del moment de la sessió en què es trobi. Així, ell pren un paper més rellevant: (a) al principi de la classe per fer la presentació i donar a conèixer els objectius i les tasques, (b) al final de la sessió per la valoració, i (c) en algun moment intermedi en cas de voler fer alguna reflexió conjunta amb tot l'alumnat. La resta del temps, que és la major part de la sessió, és quan l'alumnat pren el protagonisme i ell passa a fer les funcions de guia i observador.

Aquesta variabilitat pel que fa a la intervenció del mestre i el seu rol, lliga amb la noció de "segment de l'activitat" proposada per Pujolàs & Lago (2007), que distingeixen entre segments de sessió en què el mestre pren protagonisme, segments en què aquest protagonisme passa a l'alumnat i segments destinats a la gestió dels conflictes o altres motius d'aturada de l'activitat. Segons aquests autors, per parlar d'una estructuració cooperativa de l'ensenyament cal una presència majoritària del segment en què l'alumnat pren el relleu i adopta el paper de protagonista principal.



**Figura 54.** Segments d'activitat mestre-alumnat al llarg de les sessions (basat en Pujolàs & Lago, 2007)

Pel que fa al **paper de l'alumnat**, en Raül ho té molt clar. “Evidentment que els alumnes han de ser protagonistes de tot això al 100%”, diu en l'entrevista. Així, al llarg de les unitats didàctiques observades es pot veure -i admirar- com l'alumnat té un rol actiu i com accepta i sap manegar la cessió de responsabilitat feta pel mestre. “Nois, la meua feina és posar-vos problemes i la vostra mirada de solucionar-los”, diu als alumnes de 5è en una de les sessions d'iniciació a l'handbol.

Ara mateix, el grau de cessió de responsabilitat és notablement alt perquè l'alumnat observat és força autònom, i això posa en evidència l'envergadura del treball previ fet. I és que en Raül hores d'ara és un mestre amb rodatge en l'ús de l'AC, però aquest alumnat és qui de manera majoritària l'ha estat acompanyant en tot aquest procés. I això es nota. “Aquests estan ja «súperdomesticats»”, diu somrient quan un dels grups de 6è marxa al vestidor després de la primera sessió d'iniciació al voleibol.



**Imatge 37.** Cessió de responsabilitat: “Bon dia, nois i noies. Avui és un dia molt important, perquè sereu vosaltres qui tindreu la màxima responsabilitat al llarg de la classe” (UD iniciació al voleibol, 6è curs. Sessió 2)

En Raül reconeix que el treball previ ha estat gran. Tanmateix, tota aquesta inversió de temps i feina ha valgut la pena i la recompensa està en allò que hores d'ara té i gaudeix amb el seu alumnat. Els alumnes saben què vol el seu mestre, dominen el sistema de treball i es mouen ràpid, acostumen a muntar part de les estacions, dissenyen



els camps i les estratègies de joc (“així aprenen a agafar referències”, diu el mestre), i s'autogestionen en les activitats adaptant-les a les característiques i necessitats del seu grup d'aprenentatge.



**Imatges 38 i 39.** Rol de l'alumnat: protagonista, gestiona, regula i controla el seu propi aprenentatge. (exemples UD iniciació a l'atletisme, 6è curs)

En resum, en totes les unitats didàctiques observades s'identifica un rol facilitador del mestre i un rol protagonista de l'alumnat, que a més a més fa les funcions d'autogestió i autoregulació del seu propi aprenentatge. Aquest escenari es descriu repetidament tant des de l'àmbit de l'AC com des dels plantejaments alternatius de la IE, i així ho recull l'estat de la qüestió d'aquest estudi. D'una banda, els treballs de Duran & Oller (2017), Pujolàs (2015) o Sharan & Sharan (2004), i d'altra banda, les aportacions d'Arumí-Prat (2015), Castejón-Oliva (2015) o Ruiz Omeñaca (2012), serien només alguns dels exemples més recents.

Finalment, cal afegir que els rols d'en Raül i el seu alumnat serien un exemple del canvi positiu en les relacions de poder dins del procés d'ensenyament i aprenentatge a què fa referència Castejón-Oliva (2015).

#### **6.2.5.2.- El clima d'aula i la gestió dels conflictes**

Els aspectes anteriors es tradueixen en un **clima d'aula** positiu i molt dinàmic, distès i enriquidor des d'un punt de vista bidireccional. Perquè l'alumnat es troba còmode i aprèn, però el mestre també surt reforçat en la seva tasca. “El clima d'aula és la clau. És important estar feliç durant tot el moment en què treballes amb persones”, assegura en Raül totalment convençut.

**Mestre:** Recordeu que si toqueu molt la cinta, el salt és nul.

[La Carla salta i xoca de ple amb la cinta, provocant els riures del grup, del mestre i d'ella mateixa, que queda estesa al matalàs, rient amb ganes].

**Carla:** Raül, i si te la menges?

**Mestre (rient):** Doncs Carla, si te la menges, no sé! Serà salt nul però amb gràcia! [riuen]. (Observació UD iniciació a l'atletisme, 6è curs - Sessió 3)



**Imatges 40 i 41.** Clima de sessió: un ambient de treball positiu, distès i enriquidor.

Aquest tipus de clima equivaldria a l'espai comú i compartit on fomenta la interacció promotora entre els aprenents de què parlen autors com ara Johnson et al. (1999b) o Velázquez Callado (2010). És a dir, el context on promoure el desenvolupament de diferents habilitats, competències i aprenentatges. De fet, cal insistir en el fet que en totes les sessions s'observa un treball significatiu orientat al desenvolupament de les **competències bàsiques** com ara la competència social, la d'iniciativa personal, l'aprendre a aprendre i la competència comunicativa. Tot això sumat al conjunt de **coneixements, destreses i actituds** relacionades amb el contingut que es treballa. "Has vist com s'animen i s'orienten entre ells? Això és molt important. Tant des del punt de vista de les relacions socials i la motivació com del que suposa perquè practiquin i millorin a nivell motriu", assegura en Raül al llarg de la quarta sessió dels esports de raqueta.

En Raül diu que crear un espai d'aquestes característiques és clau. I a banda de les qüestions relacionades amb l'aprenentatge, una altra de les raons principals a què adueix per fer això és que els infants no van a escola perquè volen sinó perquè toca, de manera que cal parar atenció als aspectes relacionats amb la motivació i el benestar personal.

Això s'ha de tenir molt en compte. Un nen que ha d'anar a l'escola i a qui per exemple li toca fer Educació Física d'11 a 12.30 hores està obligat a anar-hi i a ser-hi. No pot escollir i jo com a mestre no puc deixar que això sigui un calvari que, a més, pot tenir repercussions posteriors. (Entrevista - Bloc I)

La **gestió dels conflictes** entraria dins d'aquesta mateixa dinàmica, donat que en Raül té una visió particularment positiva al respecte. Així, lluny d'evitar-los o de tenir-ne una concepció negativa sobre la seva aparició a l'aula, ell normalitza la seva presència i els considera una oportunitat més per ensenyar i aprendre.

Els conflictes no és que puguin sorgir, és que sorgeixen i és bo que ho facin. La meua professió implica educar en el conflicte, amb l'EF i l'esport com a mitjà, guiant-los i donant les eines perquè ells siguin capaços de resoldre'ls i jo veure com evoluciona la situació. (Entrevista - Bloc III)

L'esport és, precisament, el brou de cultiu perfecte perquè els conflictes apareguin. Però això no és necessàriament negatiu, sinó que pot convertir-se en una oportunitat educativa més. "Aviam nois, no us amoïneu.



Estem fent esport i és clar que surten problemes. Però és que l'esport són problemes de tot tipus, i lo *xulo* és aconseguir de resoldre'ls entre tots!", comenta en una de les sessions d'handbol amb els alumnes de 5è.

Més tard, en un dels moments de l'entrevista, en Raül comenta que la major part dels conflictes es concentren en els esports d'equip i que la majoria tenen a veure amb la influència dels missatges provinents dels mitjans de comunicació. Uns missatges que condicionen, molt especialment, les actituds dels infants sobre la competició.

Els principals conflictes solen aparèixer pels missatges que transmeten els mitjans de comunicació i les idees prèvies amb què vinguin els alumnes al voltant de l'esport. Depèn de com de contaminats n'estiguin, però a vegades m'he trobat que malinterpreten el sentit d'una activitat proposada a classe i l'han fet competitiva des d'un punt de vista negatiu. Així que sí, sovint la reproducció d'estereotips esportius és el principal problema. (Entrevista - Bloc III)

"L'esport són problemes i heu de ser capaços de solucionar-los"; aquesta és una de les màximes en les sessions d'IE del mestre que, a més a més, insisteix en el treball de les habilitats i competències socials i comunicatives com a eines clau de cara a la resolució constructiva dels problemes. Aquesta idea lligaria directament amb les conclusions de Velázquez Callado (2013b) en referència a la importància de desenvolupar aquestes habilitats com a recurs necessari a l'hora de resoldre els conflictes de manera positiva i enriquidora. "Jo sóc mestre i la meva feina no és resoldre'ls els conflictes, sinó donar-los les eines perquè puguin solucionar-los per si mateixos", argumenta en Raül sobre aquest tema.

De fet, el mestre sempre intenta deixar un marge perquè siguin els alumnes qui trobin la solució als conflictes que apareixen. Tant és si és una dificultat relativa a la tasca, a les característiques del contingut que es treballa, o si pel contrari tot plegat es redueix a un desacord més o menys personal entre ells. "Nois, jo això que m'expliqueu no ho he vist, així que tinc el mateix dubte que vosaltres. Us demano que mireu d'arreglar aquest problema abans d'acabar la classe. Al final vull saber què heu decidit", diu a un grup d'aprenentatge que ha tingut una discussió mentre estaven treballant.

Una altra manera que el mestre té de tallar situacions conflictives relacionades amb el joc esportiu -si ha estat punt o no, per exemple- és deixant la solució a l'atzar o aplicant una norma prèviament acordada amb l'alumnat que consisteix en què qui para, mana.

Vam introduir la norma de 'qui para, mana', volent dir que qui para té l'última decisió, però sempre des de l'honestedat i la veritat. Va anar prou bé i l'hem deixada. Hem de treballar coses d'aquest tipus perquè l'alumnat sigui capaç de gestionar els conflictes... amb la meua supervisió, és clar. (Reflexió del mestre. Observació UD iniciació als esports de raqueta, 5è curs - Sessió 1)



**Imatge 42.** Resolució de conflictes a l'atzar: Era o no era gol? Avui guanya el paper.  
Exemple UD iniciació a l'handbol (5è curs).

Cal apuntar que el nombre de conflictes observats al llarg de les sessions ha estat poc significatiu. El clima actual és la recompensa a tot el treball previ fet pel mestre -i per l'alumnat- a l'hora d'insistir i persistir en la promoció d'aspectes com ara la importància de l'ajuda mútua i de les habilitats interpersonals i de treball en petit grup. En conjunt, les característiques del clima de sessió observat serien afins a les idees d'autors com Coll (1984), que relaciona l'ús d'una estructura cooperativa de l'aprenentatge amb la desaparició progressiva dels conflictes a l'aula, el desenvolupament de relacions positives entre l'alumnat i de sentiments de responsabilitat amb si mateixos i envers els altres.

#### **6.2.6.- Els moments d'avaluació i reflexió com a oportunitats d'aprenentatge i millora**

Les estones destinades a l'avaluació grupal i individual tenen un paper rellevant en el plantejament que el mestre fa del procés d'ensenyament i aprenentatge. També són clau els moments destinats a l'assemblea i la reflexió. Ambdues situacions es donen de manera periòdica al llarg de tota la interacció cooperativa.

##### **6.2.6.1.- L'avaluació formativa, un sistema coherent amb l'aprenentatge cooperatiu**

L'AC és una metodologia educativa i requereix d'una avaluació que respongui, molt especialment, a l'element essencial del processament grupal o autoavaluació. En Raül garanteix això a partir d'un **sistema d'avaluació formativa** basat en mecanismes de coavaluació, autoavaluació i d'avaluació compartida.

A mi aquest sistema d'avaluació m'ho dona tot. També perquè no sóc gaire burocràtic i això es podria considerar una deformació professional, però jo m'estimo més observar i analitzar què passa a classe més que no pas haver de dissenyar una taula d'avaluació i passar les sessions apuntant minut a minut i alumne per alumne. Crec que és més educatiu i enriquidor delegar part d'aquesta feina, i per això faig servir l'autoavaluació i la coavaluació; així l'alumnat també aprèn a autogestionar i controlar el seu aprenentatge, i jo després puc contrastar allò que ells pensen amb les observacions que jo he fet. (Entrevista - Bloc IV)

Aquest tipus d'avaluació promou la participació de l'alumnat, va més enllà de la mera qualificació i esdevé una oportunitat més per millorar i aprendre. "L'avaluació ha de ser útil, ha de donar l'oportunitat de millorar i de posar

remei a allò que no funciona”, diu en Raül. Aquesta manera d’organitzar i entendre l’avaluació del procés d’ensenyament i aprenentatge és la mateixa que la descrita per autors com Echeita (2012), López-Pastor (2000, 2006, 2017), López-Pastor et al. (2005) i Velázquez Callado (2013b).

La part destinada a la **coavaluació** i l’**autoavaluació** queda coberta mitjançant l’ús regular dels dossiers d’avaluació que el mestre dissenya. Així que cada dues sessions, i si no surt cap imprevist, la part de tornada a la calma es destina al fet que els grups d’AC facin la seva avaluació.

M’agrada que també relacionin la classe d’Educació Física amb el fet de tenir el seu dossier, de llegir i escriure, de fer anotacions i càlculs. I a més a més, que ho facin des del punt de vista de que sigui una cosa útil i productiva per al seu aprenentatge i no quelcom mecànic i sense sentit. (Reflexió del mestre, unitat didàctica d’iniciació a l’atletisme. Sessió 1)

L’observació d’aquests moments d’avaluació permet identificar tres passos bàsics. En primer lloc, en Raül recorda els objectius d’aprenentatge i torna a explicar el funcionament del dossier fent un èmfasi especial en el sistema de puntuacions. Això inclou, entre d’altres, els aspectes relacionats amb la sinceritat i l’honestedat a l’hora d’autoavaluar-se i d’avaluar els companys.

Recordeu que jo també hauré d’estar d’acord amb l’avaluació que feu. Posar un 4 a una persona vol dir que realment s’ha esforçat, i no perquè és el meu amic o amiga. Penseu que jo a les classes ja veig qui treballa i tinc les meves anotacions al respecte. (Observació unitat didàctica d’iniciació a l’handbol, 5è curs. Sessió 2)

També inclou tenir present que pel fet de ser majoria no vol dir necessàriament que s’hagi de tenir la raó en la valoració feta a un altre. Tot plegat ha de passar també pel filtre del mestre, ja que ell també disposa de les seves anotacions i pot contrastar les informacions i valoracions de cada alumne i de cada grup d’AC.

Penseu que aquí no guanya la majoria. Només un “no” o una sola nota baixa pot ser per una causa forta. (...) Si jo després miro els vostres dossiers i veig que alguna cosa no quadra amb el que jo he vist, hauré de fer canvis... (Observació unitat didàctica d’iniciació al voleibol, 6è curs. Sessió 2)

Data: 22/5/2014 Curs: 5è A

Coavaluació "Juguem amb raquetes"

Nom	S'ha divertit?	Realitza correctament el drive?	Realitza correctament el revés?	Realitza correctament el "Smach"?	Ajuda als que més els hi costa?	S'esforça en respectar les normes?
Alex	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Nhoa	Si	Si	No perquè no pot	Si	Si	Si
Josep	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Cris	Si	Si	Si	Si	Si	Si

**Figura 54.** Exemple de coavaluació dins de la UD d’iniciació als esports de raqueta (5è curs). La Nhoa té els dits encanyats i no pot fer el revés correctament. El mestre: "Sí, senyor, això és ser honest!"

En segon lloc, els grups es dispersen per l'espai i fan la seva avaluació. Per fer això, omplen la graella corresponent, que serà una o una altra depenent del número de sessió en què es trobin. Això és, per exemple, que a la segona sessió de la unitat didàctica tocarà omplir la graella d'avaluació número u.

Mentre que els grups s'avaluen, el mestre aprofita per recollir el material utilitzat en la sessió. I també per escoltar de manera dissimulada, tot i que si no apareix cap conflicte gaire destacable acostuma a no intervenir-hi i deixar-los fer de manera autònoma.

M'agrada escoltar què és el que diuen. I encara més amb els de cycle inicial, que és quan s'estan iniciant en aquesta manera de treballar i necessiten més orientacions. Amb el cycle superior és un moment més de "petit grup", de reflexions molt íntimes i privades, encara que després vinguin a ensenyar-me i explicar-me. Crec que també és bo que tinguin el seu espai per fer això. (Reflexió del mestre. Observació unitat didàctica d'iniciació al voleibol, 6è curs. Sessió 2)

Aquesta escolta activa per part del mestre alhora que es deixa espai a l'alumnat perquè s'avaluï concorda amb les idees de Duran (2001b) que, dins de l'avaluació formativa, distingeix entre aquest rol docent més secundari en la fase de coavaluació i un rol docent actiu en el moment de fer l'avaluació compartida.

Un cop feta l'avaluació del dia, el darrer pas és que els grups li ensenyin al mestre. Ell vol saber com ha funcionat tot i també ha de donar el seu vistiplau.



Explicació funcionament dossier



Avaluació grupal i autoavaluació



L'alumnat avalua,  
el mestre recull (i escolta)



Comprovació docent:  
"Jo també hi he d'estar d'acord"

**Figura 56.** Ús dels dossiers d'avaluació grupal i autoavaluació.

Quan l'alumnat li ensenya l'avaluació, en Raül sempre els pregunta si han tingut algun problema i si tothom del grup hi està d'acord. I és aquí que a vegades es posa de manifest la complexitat d'aquesta part del procés d'ensenyament i aprenentatge.

És el cas de la Lucía de 6è curs, que no n'ha quedat gaire contenta, de l'avaluació que li ha fet el seu grup al final de la segona sessió d'iniciació a l'atletisme. Els seus companys l'han valorada amb un "1-Li costa molt" sobre "4-Ho fa bé sempre" a gairebé tots els ítems. La Lucía no parla, s'hi està amb els braços creuats i la seva cara és tot un poema. El mestre demana el perquè de tot plegat.

**Adrià:** Jopé Lucía, t'hem posat això perquè no t'esforces i sempre t'estàs enfadant amb tothom!

**Mestre:** I la resta, què en penseu d'això que diu l'Adri?

**Lídia:** Jo hi estic d'acord.

**Carles:** A mi em sap greu, però també hi estic d'acord. Avui no ha anat bé, Lucía...

**Mestre:** Lucía, i llavors tu què dius?

(Observació UD iniciació a l'atletisme, 5è curs - Sessió 2)

La Lucía no obre la boca quan el mestre li demana, però assenteix. Pel seu comportament sembla que ella sap que, en el fons, els seus companys diuen la veritat. Una altra cosa és que estigui preparada per reconèixer que una mala sessió la poden tenir tots en algun moment, ella inclosa.

Aquí està la importància de fer-los entendre l'error com a font d'aprenentatge, però sóc conscient que la teoria és una cosa i la pràctica una altra. És més lent; a ningú ens agrada que ens diguin que ho hem fet malament, però cal insistir i anar treballant en què una errada és una oportunitat i que a més a més hem d'agrair als companys que ens ho diguin perquè ens ajuden a millorar. (Reflexió del mestre. Observació unitat didàctica d'iniciació a l'atletisme, 6è curs. Sessió 2)

Pels **infants amb altes capacitats** l'avaluació pot resultar tot un dilema, sobretot si una part d'aquesta avaluació depèn dels seus iguals. A 5èB hi ha en Roger, que a la unitat d'iniciació a l'handbol munta un drama perquè a segons quins objectius -precisament, els relacionats amb les habilitats socials-, els seus companys de grup consideren que es mereix un tres i no pas un quatre (la màxima puntuació).

A en Roger li passa com abans a la Lucía, que no parla; però ell, a més, plora. En Raül reuneix el grup i demana que li expliquin què ha passat i per què hi ha un component plorant.

**Marta:** En Roger vol un tres en l'objectiu de participar i divertir-se. Però és que avui no s'ha divertit tota l'estona. Hi ha hagut un moment que s'ha enfadat i no volia ajudar ningú ni tampoc participar ell.

**Roger [enfurisma]:** Llavors jo els he dit que em posin un 3,24. Però no un tres, no és just!

**Marta:** Però Roger, si és el mateix... i un tres és molt bona nota! Oi que sí, Raül?

**Mestre:** Sí, entre un tres i un quatre està molt bé. La resta penseu igual que la Marta?

[La resta del grup està d'acord amb la Marta]

**Roger [sense poder-se contenir]:** Si és que no sé com fer-ho! No sé com fer-ho!

(Observació UD iniciació a l'handbol, 5è curs - Sessió 2)

El cas d'en Roger seria un exemple de la importància que té que l'EF vagi més enllà del rendiment motriu. Perquè aquest nen és hàbil a nivell motriu -és l'alumne amb coneixements previs de tennis i quan està bé ajuda els companys-, però falla a nivell de relacions socials. I això el frustra i el fa patir.

Aquest nen està demanant ajuda a la seva manera. En aquest cas ho fa plorant, i jo això no ho puc obviar. Per mi és com si entre línies m'estigués dient que les meves classes no s'adapten a ell, i jo

interpreto que necessito seguir buscant la manera d'ajudar-lo. (...) Per a ell la diferència entre un 3 i un 4 és abismal, tot i que els seus companys de grup vulguin fer-li veure que no és així. Amb ell, el treball de les habilitats socials i la tolerància a la frustració és primordial. (Reflexió del mestre. Observació UD iniciació a l'handbol, 5è curs - Sessió 2)

Els casos dels **infants amb algun tipus de discapacitat** també poden suposar una complexitat afegida per als companys a l'hora de fer-los l'avaluació. A 6è hi ha en Nasib, un nen que pateix d'una hemiplegia de tota la part dreta del cos. El dilema sorgeix quan el seu grup ha de valorar l'objectiu "Tots els components del grup han d'ajudar i animar als seus companys", dins de la unitat didàctica d'iniciació a l'atletisme.

**Mònica:** Raúl, no sabem què posar a en Nasib en aquest objectiu. Perquè ell anima i es diverteix, però com li posem que ajuda si és ell qui ho necessita?

**David:** És que no li volem posar un zero ni un u, perquè tampoc seria just, Raúl...

**Mestre:** No, jo també penso que no seria just. Però esteu segurs que en Nasib no us ajuda en res?

**Mònica:** *Bueno*, ell es diverteix i fa que nosaltres també ens divertim mentre treballem. És per això que no li volem posar una mala nota. I si li posem un dos, que seria la meitat de l'objectiu?

**Mestre:** Potser. Però si s'esforça perquè us diverti mentre treballeu, això no és cap ajuda?

**David [mentre la Mònica també assenteix]:** Sí, sí que ho és perquè es treballa més bé.

**Mestre:** Doncs penseu-hi. Després em dieu què heu decidit i jo us dic la meua opinió.

(Observació UD iniciació a l'atletisme, 6è curs - Sessió 2)

Situacions com la d'en Nasib fan que el mestre es replantegi els aspectes de la seva intervenció. Per exemple, els objectius d'aprenentatge. Tanmateix, en aquest cas es nega a "trencar" aquest objectiu i fer-ne dos perquè, tot i la dificultat afegida, també representa una oportunitat de creixement, de reflexió i d'aprenentatge.

Això em fa pensar en la possibilitat de fer dos objectius d'aquest... però penso que ho faria i alhora no ho faria. Si deixo que una part dels alumnes gaudeixi en les sessions mentre que l'altra part -que sovint són els que més ho necessiten- no ho està passant bé, llavors és incongruent amb allò que vull aconseguir amb ells quan practiquen esport. Estaria deixant marge a l'egoisme. Que això és una utopia? Doncs potser sí, però cap aquí anem. (Reflexió del mestre. Observació UD iniciació al voleibol, 6è curs - Sessió 2)



**Imatges 43 i 44.** Moments d'avaluació grupal i autoavaluació.

En conjunt, aquest tipus d'avaluació suposa una font d'informació i de feedback de l'alumnat al mestre. A més a més, aquesta informació es complementa amb les seves observacions docents i amb el treball fet en les sessions



a partir de les fitxes d'aprenentatge. Tot plegat, ajuda a en Raúl a obtenir la informació que necessitarà més endavant, alhora que es treballen, no només els **coneixements i destreses d'IE** sinó també les **competències bàsiques**. De fet, en Raúl té molt present el treball d'aquestes competències, d'aquí que en faci referència tan sovint. "Al final jo no sóc una illa en tot això, formo part d'un equip docent i junts hem d'aconseguir uns objectius i unes competències bàsiques. La meua eina és l'Educació Física, igual que el d'Anglès té l'Anglès, etc.", diu al llarg de l'entrevista.

Tant les fitxes d'aprenentatge com els dossiers d'avaluació són una eina molt important perquè ells enregistren els seus resultats i poden anar comprovant si evolucionen o no. Però no són només importants perquè em donen molta informació, sinó perquè així estem fent tot un treball per competències (aprendre a aprendre, competència comunicativa, matemàtica, social...). (Reflexió del mestre. Observació unitat didàctica d'iniciació a l'atletisme, 6è curs. Sessió 1)

L'ús de tot aquest material també és una manera de fer de l'avaluació un moment de feedback immediat per part del mestre a l'alumnat, de manera que aquest pugui continuar treballant i introduir els canvis i millores que siguin necessaris en cada cas.

Jo sovint faig les meves observacions amb ells, en el moment i sobre el paper que tenen. Els ajuda a millorar perquè són observacions immediates i a mi no em cal dur cap registre sempre a sobre; ho parlem i pactem, i això queda en el seu paper. Tota aquesta informació és la que a mi em serveix després per qualificar. (Entrevista – Bloc IV)

Aquesta revisió periòdica en què els grups analitzen la feina grupal i individual que estan duent a terme, en què identifiquen els seus punts forts i febles i acorden amb el mestre les estratègies de millora, seria el mateix model d'avaluació proposat en els treballs de Duran (2001b), Iglesias et al. (2017), Johnson & Johnson (1999), Johnson et al. (1999a), Naranjo & Jiménez (2015) o Velázquez Callado (2010, 2012c, 2013b), entre molts d'altres.

Des del punt de vista del contingut que es treballa, aquest tipus d'avaluació promou la reflexió grupal i individual de l'alumnat al voltant dels seus aprenentatges tècnics i tàctics, i també aquells de caire més personal i social. "És bo que l'alumne faci una anàlisi diària de l'evolució dels seus aspectes tècnics, perquè això li permet veure (també a mi) si hi ha aprenentatge individual o no", apunta el mestre. Aquesta idea estaria directament vinculada amb els beneficis de l'avaluació formativa en l'ensenyament esportiu identificats per autors com Arumí-Prat (2015), que parla de l'interès de verbalitzar i estendre a l'àmbit cognitiu els aprenentatges que es duen a terme en un plànol més procedimental.

El tercer eix de l'avaluació formativa és l'**avaluació compartida**, i en aquest cas en Raúl fa servir dues vies. La primera d'aquestes vies, de caràcter individual, consisteix a demanar a cada alumne al final de la unitat que pensi dues possibles qualificacions. És a dir, que decideixi quina seria la nota que, al seu parer, mereix el treball que ha fet. També han de reflexionar al voltant de la feina feta i de quin ha estat el seu progrés.

El mestre aprofita els moments de pràctica, sempre en la penúltima sessió de cada unitat didàctica, per anar cridant l'alumnat i dialogar amb ells de manera individual.

Els alumnes fan una autoavaluació i s'autoqualifiquen en funció del seu rendiment al llarg de les sessions. M'han de dir dues notes que ells es posarien a si mateixos: per exemple notable alt o

excel·lent baix. M'han de dir també què han millorat i què han de millorar encara. (Reflexió del mestre. Observació unitat didàctica d'iniciació al voleibol, 6è curs. Sessió 5)

Aquest diàleg entre mestre i alumnat al voltant de l'aprenentatge fet, de l'avaluació i també de la qualificació suposa donar un paper actiu als aprenents en un context que sovint se'ls veta. En definitiva, suposa estendre el seu rol protagonista i fer de l'avaluació una part coherent amb la resta del procés d'ensenyament i aprenentatge que s'ha plantejat. Aquesta idea d'avaluació dialogada i de la importància que té el fet que el sistema d'avaluació emprat sigui coherent amb la intervenció educativa duta a terme és defensada en els treballs de Fernández-Río & Méndez-Giménez (2013a), Herranz i López-Pastor (2014), López-Pastor et al. (2008) i Velázquez Buendía (2001).

La segona via utilitzada pel mestre al voltant de l'avaluació compartida són les assemblees de classe. Es duen a terme de manera regular i en totes les sessions, de manera que representen una rutina més de les utilitzades pel mestre en la seva intervenció. L'apartat que ve a continuació posa l'èmfasi en el seu interès i descriu el seu funcionament.

#### **6.2.6.2.- Les assemblees com a espais de reflexió i reorganització**

Les **assemblees de classe** són moments per a la reflexió conjunta, per fer una valoració del treball que s'està duent a terme –sobretot grupal però, si escau, també individual-, i alhora fer la gestió dels conflictes que hagin pogut sorgir. Al mateix temps, representen una oportunitat important pel mestre, que, com s'ha pogut observar, aprofita per intervenir-hi en dos sentits: (a) per fer correccions, utilitzant sobretot el reforç positiu i donant marge per a la millora, i (b) per fer tot un **treball d'actituds, valors i competències** en transmetre als infants la seva manera d'entendre l'esport.

Això és part de l'avaluació formativa. Sempre podem millorar, segon a segon, minut a minut, dia a dia, en l'esport i en la vida. Jo no puc dir als meus alumnes que ja no tenen temps de refer un resultat, perquè llavors el missatge que hi hauria al darrere seria que "l'error no és una font d'aprenentatge" quan és al contrari. Hem d'educar en l'optimisme i en les ganes d'aprendre. I no perdre de vista la motivació per a la pràctica futura de l'esport, que és un altre dels nostres objectius. (Reflexió del mestre. Observació UD d'iniciació al voleibol, 6è curs - Sessió 2)



**Imatge 45.** Assemblea (exemple UD d'iniciació a l'handbol, 5è curs)

"Penseu que no us estic demanant nivells d'esportista professional, estic demanant que sigueu bons esportistes, que és molt diferent i implica moltes més coses que jugar bé amb la pilota"



Aquest tipus d'assemblea seria una manera de promoure els beneficis que té fer un intercanvi conjunt d'idees i d'impressions al voltant dels objectius a assolir i del treball que s'estan duent a terme per assolir-los, tal i com recomanen els treballs d'Echeita (2012), Gavilán (2000), Johnson et al. (1999b), Prieto Navarro (2011), Siciliano (2001) i Velázquez Callado (2013b), entre d'altres. Com ja s'ha dit, això inclou la possibilitat d'introduir les correccions que siguin necessàries per reconduir el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Nois, hi ha coses que no m'estan agradant i persones que no estan treballant bé. No diré qui són, però són tres persones, així que penseu cadascú de vosaltres el que heu fet fins ara. Milloreu això el temps que queda de sessió perquè si haguéssim d'omplir ara les graelles del dossier d'avaluació, jo posaria un 0 directament. (Observació UD iniciació als esports de raqueta, 5è curs. Sessió 4)

Al mateix temps, l'ús d'aquestes assemblees promou la reflexió al voltant del contingut que s'està treballant. D'una banda, perquè es poden revisar i comentar els **aspectes tècnics, tàctics i reglamentaris**. D'altra banda, perquè són un moment adequat per explotar la **vessant social i educativa de la IE**. "Per cert, molt bé l'Álvaro... que l'he vist i en el minipartit no només estava ajudant i animant al seu grup sinó també a l'equip rival quan ho necessitaven", comenta el mestre en una de les assemblees de la unitat d'iniciació a l'handbol.



**Imatge 46.** Assemblea

En resum, l'ús de l'assemblea ajuda a reorientar la intervenció educativa i a reconduir l'orientació que el mestre vol donar al contingut que es treballa. L'interès educatiu d'aquests moments de reflexió té el seu ressò tant en l'àmbit de l'AC com en el de la IE, atès que es consideren una oportunitat de verbalitzar i debatre l'acció motriu. Per exemple, els treballs d'Arumí-Prat (2015) destaquen la importància de l'ús del llenguatge i l'intercanvi d'idees per reforçar l'aprenentatge esportiu; també els treballs de López-Ros (2003) al voltant dels diferents segments d'activitat que formen part d'una sessió inclouen moments destinats a la revisió conjunta entre professorat i alumnat ("segment de discussió").

### **6.2.7.- La cloenda: l'últim dia d'unitat, el darrer repte grupal**

Últimes sessions d'handbol, dels esports de raqueta, de l'atletisme i el voleibol. Arriba el dia de la cloenda de cadascuna de les quatre unitats didàctiques observades, i la sessió es planteja de manera diferent a les anteriors.

És el dia de “la prova per passar d’unitat” -així és com li diuen mestre i alumnes-, però més aviat es tracta d’una activitat que engloba tot allò après al llarg de la unitat i que es planteja en forma de repte a superar pels grups d’AC.

Aquesta prova o activitat, lluny de ser qualificadora, esdevé una cloenda on l’alumnat s’ha d’**organitzar i aplicar els coneixements i les destreses** adquirits fins al moment. Com ja s’ha mencionat en apartats anteriors, el fet de no superar-la no impedeix passar a la unitat següent amb un grup de treball nou; això sí, si hi ha un grup d’AC -o algun dels seus components- que no assoleix els objectius d’aprenentatge proposats, tindran aquesta tasca pendent fins que siguin capaços d’assolir-la.

Si no superen la prova llavors tenen deures pendents. Els poden fer en l’hora del pati o en el temps lliure del menjador (jo mateix els deixo el material); o si no, aprofitem si en alguna sessió fem alguna activitat més espontània o oberta dins de la unitat didàctica nova. (Entrevista - Bloc IV)

El tipus de plantejament que el mestre fa d’aquesta “prova” ajuda perquè l’alumnat no tingui el neguit de suspendre-la i s’hi dediqui fent servir la mateixa dinàmica de treball que a les sessions anteriors. L’objectiu d’en Raül és mantenir la dinàmica i el clima de classe tant com sigui possible (figura 57), amb independència del tipus d’activitat que en aquest cas es duu a terme.



El mestre explica l'objectiu i funcionament de la prova



Els grups d'AC s'organitzen



Execució de la tasca




Recollida de resultats

**Figura 57.** Moments prova unitat didàctica d’iniciació a l’atletisme.

Les quatre proves observades difereixen entre si segons el curs i el tipus d’esport (veure taula 25). Però totes tenen un aspecte en comú: els grups d’AC han de funcionar exactament que a la resta de sessions i han de treballar junts per assolir l’objectiu que se’ls proposa. És igual si el caràcter d’aquest objectiu és individual -en el cas de l’atletisme o fins i tot dels esports de raqueta-, o col·lectiu -en referència a l’handbol i el voleibol-.

Amb l'excepció de la prova d'iniciació a l'handbol, els **materials escrits** tornen a tenir un paper protagonista. En la línia de les fitxes de treball utilitzades en les sessions anteriors, aquests materials inclouen informació de la tasca a fer, imatges a mode d'exemple i graelles per recollir els resultats obtinguts pels alumnes.

**ILLA NÚMERO 7**  
**JUGUEM A RAQUETES!!!!**



En aquesta illa hem d'aconseguir practicar diferents habilitats amb les raquetes:  
Tennis, ping-pong, bàdminton, ...

Per superar la illa heu d'aconseguir:

Mínim 5 passes seguits amb cadascun dels components del vostre grup. És a dir, amb cada component del grup, 5 passes mínim. Si heu d'adaptar les normes amb algun component del grup, es pot fer (doble bot, ...). Després ho haureu de demostrar davant del professor i dels altres grups.

Components del grup:

Edda, Julieta, Víctor, Hugo.

---

Objectius de la illa:

- Aprendre a jugar a raquetes
- Ensenyar a aquells que més els hi costa
- Practicar alguns esports amb raquetes (Beisbol, volei...)

Edda - Julieta : No (3 p)

Víctor - Hugo : Sí (32 p)

Víctor - Julieta : Sí (19 p)

Hugo - Edda : Sí (19 p)

Hugo - Julieta : Sí (32 p)

Víctor - Edda : Sí (25 p)

**Figura 58.** Exemple material escrit prova d'esports de raqueta. Els grups d'AC recullen els resultats al darrere.

Els materials de sisè curs són més complexos que no pas els de cinquè. En la prova d'iniciació a l'atletisme, s'inclouen preguntes específiques o problemes a resoldre de manera grupal. En el cas de la prova d'iniciació al voleibol, els grups d'AC s'han d'encarregar de dissenyar la seva estratègia de joc (veure figures 61 i 62), decidir els materials que faran servir (per exemple, el tipus de pilota o l'alçada de la xarxa) i proposar les adaptacions que considerin necessàries. "Heu de fer com els entrenadors i entrenadores de qualsevol equip", diu en Raül als seus alumnes. Aquesta cessió de responsabilitat en tasques d'organització i autogestió de la competició estaria directament vinculada amb una de les recomanacions d'Estrada (2008) en referència a fer-ne un plantejament educatiu.

**SALT D'ALÇADA**

Agafeu el dossier que em treballat aquests dies. Ara senyaleu el millor resultat que tingui cadascú del SALT D'ALÇADA:

REpte: Tots els components del vostre grup han d'igualar o superar el seu rècord individual:

IMPORTANT:

- Teniu només 3 salts cadascú per intentar aconseguir-ho.
- Heu de respectar la tècnica ensenyada (dibuix superior)
- Teniu un comodí, és a dir, un del grup pot no aconseguir la prova.

	Salt 1	Salt 2	Salt 3	Ha aconseguit superar o igualar el seu rècord?
				SÍ/NO
Atleta 1: Hugo	1,20	1,25	1,30	No
Atleta 2: Victor	1,20	1,27	1,30	SÍ
Atleta 3: Bruna	1,15	1,15	1,15	No
Atleta 4: Helena	0,75	0	0	No
Atleta 5: Adriana	1,10	0	—	—

Sumeu el millor resultat individuals de cadascú i obtindreu un resultat grupal. Tenint en compte que el rècord del món de salt d'alçada en homes és de 2,45 metres i el de dones 2,09 metres. Heu superar algun dels rècords i per quina diferència?

Heu superat els dos reis porteu amb els reis 3,70 i amb les noies 3,46

1,30  
1,25  
1,10  
5,55 5,55 1,15  
-2,09 -2,95 +75  
3,70 3,70 5,55

**SALT DE LLARGADA**

Agafeu el dossier que em treballat aquests dies. Ara senyaleu el millor resultat que tingui cadascú del SALT DE LLARGADA:

REpte: Tots els components del vostre grup han d'igualar o superar el seu rècord individual:

IMPORTANT:

- Heu de respectar la tècnica ensenyada (dibuix superior)
- Teniu un comodí, és a dir, un del grup pot no aconseguir la prova.

	Salt 1	Salt 2	Salt 3	Ha aconseguit superar o igualar el seu rècord?
				SÍ/NO
Atleta 1: Mar	3,00	3,10	3,30	SÍ
Atleta 2: Alex	3,30	2,80	3,20	SÍ
Atleta 3: Emma	3,00	3,10	3,30	SÍ
Atleta 4: Alejandro	3,10	3,05	3,15	SÍ
Atleta 5:				

Sumeu el millor resultat individuals de cadascú i obtindreu un resultat grupal. Tenint en compte que el rècord del món de salt d'alçada en homes és de 8,95 metres i el de dones 7,52 metres. Heu superar algun dels rècords i per quina diferència?

3,30  
+ 3,30  
3,30  
3,15  
1335

Figures 59 i 60. Exemples material escrit prova d'iniciació a l'atletisme. Al final de la cada fitxa, s'inclouen preguntes i problemes a resoldre pels grups d'AC.

APRENEM A JUGAR A VOLEI!! Prova final d'illa 4

COMPONENTS DEL GRUP: Omar, Max, Marc, Alba

COLOR DE PITRALL: Blanc

Per a què serveix? Aquesta prova servirà per veure si el grup ha assolit els continguts del tema que hem treballat.

Què hem de fer? Heu de preparar el material, la pista i les normes per jugar a volei. Apunteu aquí les adaptacions que necessiteu per tal de que tots els del vostre grup hi puguin participar:

MATERIAL (tipus de pilota: dura, tova, ...) Pilota dura

PISTA (alçada de la goma, mides del camp...): 2 m i mg, i 4m<sup>2</sup>

ADAPTACIONS DE LES NORMES: (botar la pilota, agafar-la abans de tirar, tots toquen...)

Per l'Omar pot botar la pilota una vegada o dos si be difícil i la pot agafar. Per tots Es pot botar 1 vegada.

TENIU 15' PER ENTRENAR I VEURE QUINES SON LES ADAPTACIONS QUE NECESSITEU. DESPRÉS, HEU DE DEMOSTRAR DURANT 7' DAVANT UN ALTRE EQUIP, QUE ACONSEGUIU LA PROBA.

APRENEM A JUGAR A VOLEI!! Prova final d'illa 4

COMPONENTS DEL GRUP: Diego, sergi, sonda i Berta

COLOR DE PITRALL: Lila

Per a què serveix? Aquesta prova servirà per veure si el grup ha assolit els continguts del tema que hem treballat.

Què hem de fer? Heu de preparar el material, la pista i les normes per jugar a volei. Apunteu aquí les adaptacions que necessiteu per tal de que tots els del vostre grup hi puguin participar:

MATERIAL (tipus de pilota: dura, tova, ...) conos, pilota tova; red.

PISTA (alçada de la goma, mides del camp...): 5 passes d'allargada, amplada 3 passes. Alçada de la red normal

ADAPTACIONS DE LES NORMES: (botar la pilota, agafar-la abans de tirar, tots toquen...)

- Si hi ha algu que li costa molt tocar la pilota, la pot agafar i tirar.
- Pot tocar dos vegades.

TENIU 15' PER ENTRENAR I VEURE QUINES SON LES ADAPTACIONS QUE NECESSITEU. DESPRÉS, HEU DE DEMOSTRAR DURANT 7' DAVANT UN ALTRE EQUIP, QUE ACONSEGUIU LA PROBA.

Figures 61 i 62. Exemples material escrit prova d'iniciació al voleibol.



L'objectiu del mestre és que els grups sàpiguen aplicar allò que ja han treballat, que tinguin en compte les característiques i necessitats dels companys de grup i que, a més a més, siguin capaços d'organitzar-se, de practicar i de gestionar de manera eficaç i positiva els conflictes que puguin aparèixer. "Aquí l'èxit és que juguin sense conflictes, que els sàpiguen solucionar si apareixen, i també que tots puguin participar i aprendre. Si això es pot allargar en el temps, per mi serà un èxit personal i professional", comenta en Raül mentre observa els minipartits d'handbol.



**Imatges 47 i 48.** Disseny estratègia de joc (imatge 47, UD voleibol) i minipartit entre grups d'AC (imatge 48, UD handbol).

Finalment, el mestre fa una assemblea de tancament, pregunta a l'alumnat si considera que han passat la prova i fan una pluja comuna de punts forts i punts a millorar. L'observació de les quatre activitats permet afirmar que la capacitat d'organització i la desimboltura dels alumnes han estat en general molt bones. Tot i així, al final de la prova d'iniciació a l'handbol el mestre dubta: "No sé, Laura... m'ha agradat el que he vist, però no sé... potser és que jo també sóc massa exigent."

**Taula 25.** Característiques principals de les proves per passar d'unitat didàctica

Unitat didàctica	Curs	Tipus de prova
Iniciació a l'handbol	5è	Jugar un minipartit de 10 minuts i fer una gestió positiva dels conflictes que puguin aparèixer. El mestre és l'àrbitre. Grup d'AC contra grup d'AC; amb rotacions perquè tothom jugui amb tothom. Sense material escrit.
Iniciació als esports de raqueta		Fer un mínim de cinc passes seguits, de manera correcta, amb cadascun dels companys del grup de treball. Cada grup d'AC ha de muntar el seu camp. Amb material escrit (recompte simple del número de passes).
Iniciació a l'atletisme	6è	Realitzar quatre proves: salt d'alçada, salt de llargada, llançament de vòrtex i cursa de velocitat. S'han de recollir els resultats de cada component del grup i resoldre una situació-problema per prova de manera conjunta. Amb material escrit (una fitxa d'avaluació per prova atlètica).

Iniciació al voleibol		<p>Organitzar i jugar un minipartit de 7 minuts: els grups han de dissenyar la seva estratègia, fer l'adaptació de materials i normes que necessitin i jugar el partit fent una gestió positiva dels conflictes que puguin aparèixer.</p> <p>Grup d'AC contra grup d'AC; amb rotacions perquè tothom jugui amb tothom. A cada partit es posaran en pràctica l'estratègia de joc d'ambdós grups d'AC.</p> <p>Amb material escrit (una fitxa de disseny de l'estratègia de joc).</p>
-----------------------	--	--

Aquestes quatre proves estarien en la línia del sistema d'avaluació utilitzat pel mestre. Tal i com ja s'ha apuntat i referenciat, es tracta d'una avaluació que fuig de ser merament qualificadora, que té sentit i que resulta útil. I a més a més, està en coherència amb el procés d'ensenyament i aprenentatge que s'ha portat a terme.

"Han treballat molt així que tinc força informació. Ara em toca a mi mirar-m'ho tot a casa!", comenta el mestre, recollint totes les **evidències d'aprenentatge** de què disposa.

### 6.3.- Després de la interacció cooperativa: tancament, reflexió i millora del procés

Tot procés d'ensenyament i aprenentatge necessita d'una cloenda per part del professorat amb l'objectiu de fer-ne la valoració i concloure la intervenció. En el cas de l'AC, aquest moment de reflexió no és quelcom estrictament independent de les fases d'abans i sobretot de durant la interacció cooperativa. Més aviat n'és el colofó o la conseqüència, el punt i final d'un procés que ja ve d'abans i que ha estat ple d'estones destinades a la valoració, la revisió i l'autoregulació compartides i continuades.

Quan una unitat didàctica finalitza, en Raúl destina un temps a fer una valoració final i a tancar el cercle del procés dut a terme a l'aula. Així, en aquest darrer apartat dels resultats s'exposen l'avaluació que fa dels aprenentatges i la manera que té de traduir-los en una nota final o qualificació. També s'inclou un exercici d'autoreflexió i la introducció de possibles canvis o propostes de millora de cara a futures intervencions.

#### 6.3.1.- Final de cicle: valorar els aprenentatges i traduir-los en una qualificació

Com ja s'ha exposat en apartats anteriors, l'avaluació formativa ha estat present al llarg de tot el procés educatiu que s'ha observat. Tanmateix, al mestre li queda el repte de traduir -i reduir- tots els aprenentatges fets en una nota final o qualificació. Aquest repte s'estén a les quatre unitats didàctiques observades, perquè l'alumnat ara ja no hi és, però a en Raúl li han quedat un munt d'evidències d'aprenentatges i experiències que ha d'acabar de valorar i incorporar al procés.

El mestre disposa de les fitxes d'aprenentatge treballades pels grups en les sessions, dels dossiers d'avaluació grupal i autoavaluació omplerts i de les seves pròpies observacions. Aquestes últimes observacions inclouen les anotacions que en Raúl ha pres en l'últim dia de cada unitat didàctica, és a dir, la sessió en què es duu a terme l'activitat que ell i els seus alumnes anomenen "la prova per passar d'unitat."

Tot aquest material forma part de la **valoració final del procés d'ensenyament i aprenentatge**, que en aquest cas, correspon fer-la només al mestre. En Raúl es mostra satisfet de la feina feta i està convençut que l'alumnat

ha après: els grups d'AC han funcionat bé, han practicat les habilitats bàsiques de cada esport treballat, han fet ús del reglament i de les normes i el treball actitudinal i competencial ha estat present al llarg de totes les sessions.

He vist com han treballat i sé que han après. És evident que sempre hi ha marge per a la millora, però tot això [referint-se als materials d'aprenentatge i avaluació] m'ho confirma. I a més, és que tota la meua experiència personal fins aleshores em mostra que aquesta manera de treballar fa que estiguin més motivats i que s'impliquin més; per tant, aprenen més i millor. (Entrevista – Bloc IV)

Cal tornar a insistir que aquesta valoració que el mestre fa dels aprenentatges assolits inclou la part de l'aprenentatge motriu, que, com ja s'ha vist en l'estat de la qüestió d'aquest estudi, és un dels aspectes més qüestionats quan es fa referència a l'ús de metodologies cooperatives en l'àrea d'EF.

No entenc per què es qüestiona això; evidentment que al final miro si han après a nivell motriu. És que això és un objectiu tan important com la resta. I tu mateixa ho has vist, els objectius motrius que jo m'he proposat al principi de cada unitat els treballat i practicat en totes les sessions. I considero que els han après, cadascú a partir de la seva situació inicial i tot en un context molt educatiu, que és allò que toca aquí a l'escola. (Entrevista – Bloc IV)

També és important recordar que la valoració dels aprenentatges inclou tant la vessant grupal com la part relacionada amb cada alumne en particular. "Tothom ha hagut d'aprendre alguna cosa i ha d'haver millorat el seu punt de partida inicial. No es poden escudar en el treball de la resta de companys", diu en Raül. Aquestes paraules del mestre es poden relacionar amb les idees d'autors com ara per exemple Johnson & Johnson (2014b), Iglesias et al. (2017), Pujolàs (1997), Onrubia & Mayordomo (2015), o Velázquez Callado (2010, 2013b), al voltant de la importància de l'aprenentatge individual que, a més a més, és la conseqüència i surt reforçat del treball grupal fet al llarg de la interacció cooperativa.

Aquest tipus de valoració és la que realment dóna sentit a la intervenció del mestre i a l'esforç fet per l'alumnat. Per això en Raül insisteix tant en la necessitat de diferenciar entre l'avaluació i la qualificació, perquè la primera és formativa i serveix per aprendre, però la segona li sembla inútil i selectiva. Aquesta distinció que ell fa entre avaluació i qualificació s'identifica clarament amb la diferenciació feta en els treballs de López-Pastor (1995) i López-Pastor et al. (2008). De fet, en l'entrevista en Raül afirma que allò que diu sobre l'avaluació ho ha après dels treballs d'aquests autors i que tot això li ha "obert un món".

L'avaluació és necessària, imprescindible i diària. És veure quina en el moment quina és la situació, com s'està treballant i si s'estan assolint els objectius o s'ha de fer algun canvi. Sense avaluació no hi ha aprenentatge, i pots fer-la individual o grupal (per exemple, en la iniciació esportiva a nivell de funcionament com a equip). La qualificació és posar un número, una nota numèrica al final a la qual t'obliguen, per desgràcia. Per mi seria prescindible perquè no serveix per aprendre, només selecciona. (Entrevista - Bloc IV)

Al mateix temps, el fet de prioritzar el procés fet per l'alumnat -a tots els nivells-, en comptes de reduir-lo només al resultat final, seria coherent amb les idees de Blázquez (1999) quan apunta que el professorat d'EF ha de partir d'un plantejament basat en principis psicopedagògics i posar el focus en l'aprenentatge i la millora global de l'alumnat.

Com que no n'és partidari i no se sent còmode a l'hora d'afrontar la **qualificació**, la manera que en Raül ha trobat de posar la nota final consisteix a complementar la informació recollida de la coavaluació i l'autoavaluació feta en els grups d'AC amb l'avaluació compartida que ell ha fet, de manera individualitzada, en el transcurs de la penúltima sessió de cada unitat didàctica. Això és l'avaluació dialogada que fa amb cada alumne a partir de les dues qualificacions que ells mateixos s'han posat.

En funció d'això, jo després miro les anotacions que tinc de cada alumne més les fitxes i dossiers de coavaluació i autoavaluació que han fet durant les unitats. Tot plegat, surt una nota numèrica que en el 90% dels casos coincideix amb allò que els alumnes pensen de si mateixos. (Entrevista - Bloc IV)

Aquesta concepció que en Raül té sobre l'avaluació i la manera que té de plantejar-la li ha originat algun conflicte. D'una banda, per part d'alguns mestres de l'escola, que no entenen que faci de l'avaluació un procés participatiu; d'altra banda, també per part d'alguna família, que en algun cas no han entès que el seu fill hagi suspès una unitat didàctica de futbol si resulta que el nen el practica a un club, tres cops per setmana, més el partit de dissabte o diumenge.

Sovint això [*el seu sistema d'avaluació*] em comporta força "conflictes" amb els mestres més "tradicionals", que enfoquen la seva metodologia i els seus recursos en la "nota final". Que he de millorar aquest aspecte de la qualificació? Bé, potser sí però no. O possiblement sí, però no sé si vull fer-ho... no sé si m'explico! Una nota és una etiqueta, i aquí [*en les metodologies inclusives*] estem fugint d'això des del primer moment. Al final, una nota selecciona, exclou, elimina i classifica. És just el contrari d'allò que busco amb l'aprenentatge cooperatiu. (Reflexió del mestre. Observació unitat didàctica d'iniciació al voleibol, 6è curs. Sessió 5)

A diferència dels conflictes amb el professorat, aquestes situacions amb les famílies han sigut molt excepcionals però li ha passat alguna vegada, especialment quan començava a implementar l'AC. En aquests casos, i per ser coherent amb la seva concepció educativa, el mestre ha ensenyat als pares tot el material que s'ha treballat a classe, les valoracions del grup i les valoracions del seu propi fill. Ha donat les explicacions oportunes i el conflicte tampoc no ha passat d'aquí. "No m'ha tornat a passar mai més. I no és una cosa habitual amb què et trobis, però també entenc que jo he de fer un acompanyament i que tothom s'hi ha d'acostumar, incloses les famílies", diu en l'entrevista quan explica aquesta experiència.

En Raül creu que una **proposta de millora** rau en continuar millorant l'avaluació, ja que quan l'ha de reduir a una nota és una de les poques coses en què no s'acaba de sentir satisfet en el seu rol de mestre<sup>45</sup>. L'apartat següent, centrat en l'autoreflexió docent, serveix perquè continuï parlant sobre aquest i altres aspectes de la seva intervenció.

---

<sup>45</sup> En aquest sentit, els canvis actuals en els procediments i sistemes d'avaluació han virat cap a la manera que tenen d'entendre-la les metodologies com l'aprenentatge cooperatiu i els mestres que les implementen (com ara el mestre d'aquest estudi). A hores d'ara, ja no existeix la qualificació numèrica.



### 6.3.2.- L'autoreflexió docent com a eina de millora i creixement

En Raúl és un mestre molt reflexiu que no té gaire por a rebre crítiques. Ni tampoc a fer-se-les a ell mateix. De fet, des que va decidir fer un canvi de metodologia fins arribar al punt en què es troba ara, ha passat per un procés llarg a través del qual ha hagut de fer tot un treball d'autoconeixement com a mestre. Fins i tot com a persona.

He fet un treball personal i professional molt gran al llarg d'aquest temps, i encara no he acabat. I no deixa de ser un procés dolorós perquè et qüestiono moltes coses de tu com a persona i com a professional. Penso que això hi ha molta gent que intenta evitar-ho, perquè implica reconèixer punts forts, però també febles, d'un mateix i tothom no està disposat a passar per aquí. (Entrevista Bloc IV)

Ha passat molt de temps des que es va adonar que allò que veia a les seves classes no li agradava. També des que va decidir que l'esport que feia no era l'esport que volia. Però ell sap que encara avui no ha arribat al final del camí. En l'entrevista diu que li queda molt per aprendre sobre l'AC i les seves possibilitats, i que ell com a mestre és, al cap i a la fi, un aprenent més junt amb els seus alumnes. En definitiva, creu que la seva intervenció encara té marge per a la millora. "Jo també aprenc de tot això i també em poso a prova cada dia amb aquesta manera de treballar", comentava en una de les sessions d'iniciació al voleibol.

Jo també aprenc dia a dia, i estic un xic apurat, perquè penso en els anys que em queden per jubilar-me... ¡i veig que no em donarà temps d'aprendre-ho tot o de fer-ho tot perfecte! [riu] No, ara parlant seriosament, he après força però encara hi ha aspectes que puc millorar. Penso que l'avaluació n'és un, i l'autoavaluació docent també. (Entrevista Bloc IV)

Al llarg de les sessions s'ha pogut observar un **mestre reflexiu**, que modificava i rumiava sobre tot allò que li semblava que no anava per on ell volia: fitxes de treball, dinàmica de les sessions, conductes i estats d'ànim dels infants, la seva pròpia intervenció, entre d'altres. Tot plegat, en un procés que recorda a les fases del model d'investigació-acció de Kemmis (1989) basades en la planificació, l'actuació, l'observació i la reflexió i al voltant de les quals el professorat construeix i reconstrueix contínuament la seva intervenció.

La valoració final de les evidències d'aprenentatge que en Raúl ha recollit, sumat al fet de donar-li l'oportunitat de llegir i comentar les observacions d'aquest estudi, li permet fer una reflexió que tanca la seva actuació i que, més enllà d'introduir canvis o fer propostes de millora, el conviden a valorar i aprendre del treball fet i a mirar les intervencions esdevenidores amb il·lusió.

Llegir tot això em permet adonar-me'n que, ara vist una mica des de "lluny", potser hi hauria coses que canviaria. Però penso que també es bo mirar el "passat" amb estima i nostàlgia, i saber que tot i que canviaries coses, les decisions que prens com a mestre es donen en un moment concret i únic que no torna a repetir-se. En aquest sentit, tinc la consciència tranquil·la amb el treball que els alumnes i jo fem plegats perquè en tot moment ho faig com millor puc i els nens treballen com millor saben. Crec que això és també una de les riqueses de ser mestre: estar content amb la feina que has fet per agafar impuls de cara a les feines futures que vindran!" (Reflexió final del mestre dins de l'observació de la unitat didàctica d'iniciació als esports de raqueta, 5è curs)

Com ja s'ha vist en l'apartat anterior, en aquesta fase final el primer que en Raúl ha fet és valorar els aprenentatges de l'alumnat i verificar el grau d'assoliment dels objectius. En segon terme, això li ha permès identificar punts forts, punts febles i els aspectes susceptibles de ser millorats de cara a intervencions futures. No s'ha oblidat de fer un

exercici final d'autoreflexió. En conjunt, tot això forma part de la fase final en l'ús de l'AC que exposen els treballs de Duran & Oller (2017), Johnson et al. (1999b), Onrubia & Mayordomo (2015) i Prieto Navarro (2011).

Des del punt de vista de la IE, cal afegir que la reflexió i el replantejament que en Raúl fa d'aquests continguts s'identifica amb les aportacions de Castejón-Oliva & López-Ros (1997) i Ruiz Omeñaca (2012), quan fan referència a la idea de fer una pràctica docent reflexiva a l'hora d'ensenyar l'esport en el context educatiu i a la importància que té que això es reflecteixi tant en l'actuació docent com en la manera de planificar els continguts esportius.

“Del que sí que estic segur és que al final l'aprenentatge cooperatiu m'ho ha acabat fent tot més fàcil”, diu en Raúl. I sembla que més maco, també. “Per mi ha estat com redescobrir la meva vocació. T'asseguro que val la pena i que tornes a enamorar-te de la teva professió”, afegeix al respecte.

En conclusió, es pot dir que malgrat haver estat un procés complex i ple d'incerteses, amb molts qüestionaments personals i professionals que fins i tot han resultat “dolorosos”, l'experiència del nostre mestre i la manera com ell la descriu posen de manifest que, incloses les problemàtiques, tot plegat li ha ajudat en el seu enriquiment i en el seu creixement personal i professional. I molt important, hi ha anat en benefici dels seus infants.

# **PART IV. CONCLUSIONS, LIMITACIONS, APORTACIONS DE L'ESTUDI I LÍNIES FUTURES DE RECERCA.**

## **CAPÍTOL 7. *Conclusions, limitacions, aportacions de l'estudi i línies futures de recerca***

«Posats a somiar, somien.»  
(Pujolàs, 2015: 194)

Aquest capítol recull en primer lloc les conclusions a què ha arribat aquest estudi. En segon lloc, identifica quines són les limitacions de la recerca duta a terme i quines són les seves aportacions principals. Finalment, s'obren les línies futures de recerca que, es considera, són d'interès a l'hora d'aprofundir i ampliar el tema objecte d'estudi.

### **7.1.- Conclusions**

Les conclusions a les quals ha arribat aquest estudi estan formulades de manera que donin resposta als objectius de recerca que es plantejaven a l'inici d'aquest treball. Alhora inclouen idees i conclusions que s'han generat a partir de la revisió de la literatura i del treball de camp. Són les següents:

#### **1. L'ús d'una metodologia cooperativa com l'AC és perfectament aplicable al procés d'ensenyament i aprenentatge dels continguts d'IE.**

Malgrat que els termes cooperació i competició sovint es consideren incompatibles, aquest estudi ha pogut constatar que, efectivament, es pot fer ús d'una metodologia cooperativa en el treball de continguts competitiu. En aquest sentit, es reafirma la idea de la independència entre l'estructura d'ensenyament que s'utilitza i les característiques del contingut que es treballa.

Tenint en compte que l'AC és una metodologia, i que respon a una estructura cooperativa de l'aprenentatge, es considera que pot afavorir l'aprenentatge de qualsevol contingut. Això inclou els continguts on hi ha present el factor oposició i la competició.

Tal i com s'apuntarà més endavant, l'ús de l'AC en la IE no només és possible, sinó que a més a més és aconsellable des d'un punt de vista educatiu, atès els aprenentatges i les competències que promou i l'orientació que li dona a l'esport i la competició.

#### **2. El context en què el professorat duu a terme la seva intervenció és important, però no imprescindible, a l'hora d'introduir l'AC.**

Aquest estudi no pot afirmar si el suport del context i l'adopció d'una metodologia comuna per part de tot el professorat d'un centre faria que la seva implementació fos més eficaç i ràpida. Tanmateix, sí que posa de manifest

que les resistències de l'entorn no impedeixen que un sol mestre pugui aplicar amb èxit una metodologia com l'AC.

Aquesta evidència dóna peu a fer dues consideracions més. En primer lloc, cal apuntar que perquè sigui possible aplicar l'AC en solitari i sortir-se'n, hem de partir d'un tipus de docent molt concret. Ha de ser un mestre molt convençut, persistent, disposat a fer front a les dificultats i a invertir temps per a l'adaptació del seu alumnat i per a la seva pròpia formació.

En segon lloc, destaca la importància de la formació permanent com a font d'aprenentatge, d'innovació, de col·laboració i de suport docent. Aquesta formació continuada esdevé un element imprescindible per fer un canvi metodològic d'aquesta dimensió. En el cas estudiat, el suport i reforçament rebut pel mestre no ha vingut del context del seu propi centre però sí d'un col·lectiu extern (grup de treball de mestres) que ha estat clau a l'hora d'aportar-li confiança i seguretat en l'ús de l'AC.

### **3. L'experiència docent és un factor clau a l'hora de poder aplicar l'AC en la IE.**

Abans d'aplicar l'AC en els continguts d'IE és necessari disposar d'un bagatge previ en l'ús d'aquesta metodologia. El professorat acostuma a introduir l'AC de manera progressiva i a través de propostes senzilles basades en el joc i el mestre d'aquest estudi n'és un exemple. L'objectiu principal d'aquesta introducció progressiva és familiaritzar-se -professorat i alumnat- amb l'ús de l'AC i deixar marge al temps d'adaptació necessari.

Aquesta fase de familiarització prèvia resulta més eficaç i còmoda amb continguts de l'EF que no siguin els d'IE, atesa la presència en aquests últims del factor oposició i de la competició. Aquests trets característics de la IE requereixen d'un coneixement profund de la metodologia que s'utilitza i, com es veurà més endavant, impliquen prendre algunes mesures addicionals (formació dels grups, estructuració de les sessions i plantejament de les situacions d'oposició i competició).

### **4. La planificació docent és una fase clau a l'hora d'aplicar l'AC.**

Un altre dels aspectes clau a l'hora d'aplicar l'AC amb garanties és la planificació docent. Aquesta és una de les fases en què es concentra el major volum de treball -el mestre ho reafirma-, i és adequat que sigui d'aquesta manera, ja que el rol secundari que la literatura atribueix al mestre durant la interacció cooperativa és un paper secundari relatiu.

La fase de planificació docent també és clau perquè es concreten de manera important els cinc elements essencials de l'AC. No és suficient amb què el professorat conegui aquests elements des d'un punt de vista teòric, sinó que cal que estiguin presents en el disseny de totes les propostes educatives. Aquest és un repte que pot semblar fàcil, però el professorat ha de tenir els coneixements suficients per poder fer-ho correctament.

El mestre d'aquest estudi afirmava que té molt clar que si li falta un sol d'aquests elements, llavors ja no estarà fent AC. De fet, la presència equilibrada dels cinc elements és una condició imprescindible per poder afirmar que

s'està fent servir aquesta metodologia, i recau especialment en la formulació dels objectius d'aprenentatge, el plantejament de les activitats, el disseny dels materials i el tipus d'avaluació que es durà a terme.

Des del punt de vista de la planificació dels continguts d'IE, i sense treure gens d'importància a la resta d'elements, cal tenir present la necessitat de garantir la interdependència positiva d'objectius, atès que partim d'uns continguts de caràcter competitiu. A l'hora de les situacions d'oposició i competició, cal preveure també la interdependència positiva respecte al contrari, que afavoreix la cooperació intragrupal i permet la competició intergrupala.

**5. En la IE, el millor mètode per a la formació dels grups és que els faci el professorat o un mètode mixt en cas de grups amb experiència amb AC.**

En la IE, l'ús d'un mètode en què sigui el propi professorat qui faci els grups, o d'un mètode mixt en el cas de grups amb experiència amb AC, resulta més aconsellable a l'hora de garantir l'equilibri i l'heterogeneïtat de les agrupacions i, a més a més, de treure'n profit, d'aquesta heterogeneïtat a l'hora de treballar l'esport.

Cal tenir present que els continguts d'IE es troben, molt possiblement, entre els continguts de l'EF que més posen en evidència la diversitat existent entre l'alumnat. Així, el més habitual és que el professorat es trobi amb alumnes amb coneixements previs perquè practiquen esport fora de l'escola i d'altres que no disposen d'aquestes experiències, alumnes amb més o menys facilitat a l'hora d'entendre -i d'atendre- la complexitat del joc esportiu, alumnat amb algun tipus de discapacitat, etc., entre d'altres aspectes relacionats amb la diversitat habitual d'un grup-classe. Per aquest motiu, és necessari que el professorat prengui les mesures necessàries que garanteixin les agrupacions heterogènies i representatives de la diversitat a l'aula.

**6. Un procés d'ensenyament i aprenentatge de la IE basat en l'AC és similar al procés que se segueix amb altres tipus de continguts, malgrat que s'han de tenir en compte alguns elements clau en referència a l'estructuració de les sessions i el plantejament de les situacions d'oposició i competició.**

El treball dels continguts d'IE a partir de l'AC té molts aspectes en comú amb el procés a seguir amb qualsevol altre contingut de l'EF. Tot i així s'han de prendre una sèrie de mesures especials que, com es veurà en els punts següents, tenen a veure amb l'estructuració cooperativa de les sessions i la introducció d'estratègies participatives i d'inclusió en les situacions d'oposició i competició.

En l'apartat de resultats d'aquest estudi es feia una descripció detallada de les fases i passos a seguir a l'hora d'aplicar l'AC en la IE. La figura 63 recull breument els aspectes clau de tot aquest procés:

<b>APLICACIÓ AC - IE:</b> <b>Accions i/o elements clau</b>	<b>Abans de la interacció cooperativa (PROFESSORAT):</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formulació objectius aprenentatge (a partir del principi d'interdependència positiva).</li> <li>- Elaboració materials d'aprenentatge i avaluació.</li> <li>- Definició criteris formació grups AC (a elecció del professorat o mètode mixt)</li> </ul>
	<b>Durant la interacció cooperativa (PROFESSORAT &gt; ALUMNAT):</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primer dia, rutines importants: donar a conèixer objectius, formar grups AC i lliurar dossier d'avaluació grupal i autoavaluació.</li> <li>- Organització sessions: a partir d'estructures de treball cooperatives.</li> <li>- Ús puntual o regular de tècniques específiques d'AC.</li> <li>- Situacions d'oposició i competició: introducció d'estratègies participatives i d'inclusió.</li> <li>- Introducció regular de moments per a la reflexió i el processament grupal o autoavaluació.</li> </ul>
	<b>Després de la interacció cooperativa (PROFESSORAT):</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexió docent sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge.</li> <li>- Autoreflexió docent.</li> <li>- Introducció de canvis i millores de cara a intervencions futures.</li> </ul>

**Figura 63.** Accions o elements clau en l'aplicació de l'AC en la IE

## **7. Existeixen recursos i tècniques cooperatives específiques per aplicar l'AC en els continguts d'IE.**

L'ús d'**estructures de treball cooperatives** proposat per Fernández-Río (2006, 2010, 2013), i alhora aplicat inconscientment pel mestre d'aquest estudi, pren una rellevància clau quan es tracta d'ensenyar i aprendre l'esport mitjançant l'AC. Alhora torna a reafirmar la idea de la independència entre l'estructura d'aprenentatge que s'utilitza i el contingut que es treballa, tal i com ja s'ha fet menció anteriorment.

Un altre aspecte important, i que ajuda al bon funcionament d'aquestes estructures, és l'ús de materials d'aprenentatge i avaluació. Les fitxes de treball i els dossiers d'avaluació com els que s'han recollit en aquest estudi permeten l'assimilació dels continguts i el control i autogestió dels avenços i dificultats a nivell individual i grupal. Tot plegat, des d'un plantejament d'interdependència positiva en què tots depenen de tots i en què s'afavoreixen altres elements essencials de l'AC com ara la responsabilitat individual i grupal.

D'altra banda, l'ús regular o puntual de **tècniques específiques d'AC** permet enfortir la dinàmica cooperativa de les sessions i són susceptibles de ser adaptades en funció dels interessos i les necessitats del professorat. En la IE, les bondats de la seva aplicació inclouen la relativització del resultat final (és el cas del Marcador Col·lectiu d'Orlick, 1978), el treball d'habilitats bàsiques d'IE (per exemple, el Parelles-Comproven-Actuen de Grineski, 1996), o la possibilitat de plantejar situacions d'oposició entre grups d'AC (Torneig de Jocs per Equips de DeVries & Edwards, 1973). La taula 26 recull les tècniques identificades en l'estudi de cas i les amplia a partir de la revisió de la literatura.

**Taula 26. Tècniques específiques d'AC aplicables en el treball dels continguts d'IE**

<b>Tècnica cooperativa</b>	<b>Observacions en relació als continguts d'IE</b>
Torneig de Jocs per Equips ( <i>Team-Games-Tournament</i> ; DeVries & Edwards, 1973)	Plantejament de les situacions d'oposició.
Marcador Col·lectiu ( <i>Collective Score</i> ; Orlick, 1978)	Estratègia participativa i de relativització del resultat final, que esdevé comú a tot l'alumnat.
Puzle o Trencaclosques ( <i>Jigsaw</i> ; Aronson et al., 1978)	Treball de les habilitats bàsiques d'IE.
Ensenyament recíproc ( <i>Reciprocal style of teaching</i> , Mosston, 1988)	Treball de les habilitats bàsiques d'IE.
Parelles-Comproven-Actuen ( <i>Pairs-Check-Perform</i> ; Grineski, 1996)	Treball de les habilitats bàsiques d'IE.
Equips d'aprenentatge ( <i>Learning Teams</i> ; Grineski, 1996; Dyson & Grineski, 2001)	Aplicable al funcionament i dinàmica habitual de les sessions d'IE.
Aprendre Junts ( <i>Learning Together</i> ; Johnson & Johnson, 1999)	Treball de les habilitats bàsiques d'IE.
PACER ( <i>Performer And Coach Earn Rewards</i> ; Barrett, 2005)	Treball de les habilitats bàsiques d'IE.

**8. A més d'incloure una estructura cooperativa de l'aprenentatge en les sessions d'IE, les situacions d'oposició i competició requereixen de la introducció d'estratègies participatives i d'inclusió.**

A l'ús de l'AC i de l'estructuració cooperativa de les sessions d'IE, en el plantejament de les situacions d'oposició i competició s'ha de sumar la introducció d'estratègies participatives i d'inclusió. El tipus i nombre d'aquestes estratègies dependrà de les característiques del context i dels aprenents.

El factor oposició i la competició formen part dels trets més característics i diferenciadors dels continguts d'IE. Al mateix temps, són aspectes inherents a aquests continguts i que per tant no es poden obviar, especialment en el plantejament dels esports d'adversari i dels esports col·lectius. Per aquest motiu, dins l'àmbit escolar és necessari fer una adaptació de la situació de joc que obri la competició a tothom i que permeti garantir la igualtat d'oportunitats i la participació equitativa de tot l'alumnat -dos dels elements definitoris de l'AC-.

La revisió de la literatura i el treball de camp dut a terme han permès comprovar com en la majoria dels casos aquestes estratègies existeixen i són comunes a l'àmbit de l'AC i l'àmbit de la IE.

**9. La creació d'un clima d'aula positiu i basat en rutines resulta un aspecte clau en l'eficàcia de l'AC**

Perquè les actuacions anteriors tinguin garanties d'èxit cal que a les sessions es promogui un clima motivacional positiu que afavoreixi la interacció promotora entre l'alumnat, l'ajuda mútua i el desenvolupament d'habilitats interpersonals i de treball en petit grup.

Un segon element clau perquè aquest clima flueixi i garantir l'eficàcia de l'AC són les rutines que el professorat estableix. Així, són importants les rutines del primer dia de la unitat didàctica (donar a conèixer els objectius, formar els grups i repartir els dossiers d'avaluació), que ajuden a engegar la intervenció i permeten saber a

l'alumnat què ha de fer i què se n'espera. També és imprescindible l'organització regular d'assemblees i els moments de processament grupal o autoavaluació, com a mecanismes de regulació i autoregulació del procés d'ensenyament i aprenentatge.

#### **10. L'ús de l'AC en la IE promou l'aprenentatge motriu i el desenvolupament d'actituds i habilitats socials a través de l'esport .**

En relació als aprenentatges en IE, s'ha observat com l'alumnat ha treballat els conceptes i les habilitats bàsiques que el mestre ha seleccionat a cadascun dels esports treballats. La pràctica d'aquestes habilitats s'ha fet principalment a partir d'activitats o tècniques basades en l'ensenyament recíproc. Alhora, cal tornar a insistir en la importància dels materials escrits que es fan servir, ja que l'observació també ha permès comprovar com l'ús regular d'aquests materials afavoreix l'assimilació dels conceptes.

L'observació de les sessions permet constatar que la pràctica de les habilitats bàsiques d'IE ha estat continua i amb un aprofitament màxim del temps de pràctica motriu, que pot ser conseqüència de l'experiència del mestre i del grup amb l'AC. Malgrat això, aquesta pràctica continuada s'estén a tot l'alumnat, amb independència del seu punt de partida i en funció de les seves característiques personals.

El treball referit a les actituds i les habilitats socials també ha estat continu i s'ha fet alhora que el treball motriu, especialment a través d'un context en què predomina el treball grupal i l'ajuda mútua. La reflexió conjunta en les assemblees s'ha identificat com a un mecanisme regulador en el desenvolupament d'actituds envers els companys i el contingut que es treballa

En conclusió, l'observació d'aquests aspectes en les sessions, junt amb l'anàlisi de les fitxes de treball i de l'avaluació que s'ha dut a terme (materials, dia de la prova, observacions del mestre), permeten afirmar que l'ús de l'AC en la IE promou tant la pràctica motriu com el desenvolupament dels aprenentatges socials i afectius.

#### **11. L'ús de l'AC en la IE afavoreix el desenvolupament de les competències bàsiques.**

L'AC s'ha mostrat eficaç a l'hora de treballar les competències relacionades amb la part social, l'autonomia i la iniciativa personal, les habilitats comunicatives, l'aprendre a aprendre i la competència matemàtica.

El desenvolupament de la competència social i ciutadana implica el fet d'aprendre a cooperar i conviure en un entorn global i divers. Suposa formar persones actives que col·laborin en la creació d'una societat democràtica i tolerant. Això inclou el fet d'acceptar l'existència de conflictes en la convivència i d'aprendre a resoldre'ls de manera constructiva. La filosofia de l'AC està àmpliament basada en aquestes idees i en aquest estudi s'ha comprovat com el seu ús en la IE ha donat una orientació cooperativa i ha promogut l'ajuda mútua a l'hora d'aprendre un contingut competitiu com ara l'esport. També s'ha vist com això s'ha dut a terme en un entorn divers, en què han treballat plegats alumnes amb característiques i punts de partida diferents. D'altra banda, que el mestre



digui que l'esport són problemes i que "el més bonic" és solucionar-los entre tots permet educar l'alumnat en el conflicte i en la resolució constructiva d'aquest.

La competència d'autonomia i iniciativa personal implica ser capaç de proposar idees i de dur a terme les accions necessàries per desenvolupar projectes individuals o col·lectius. Això implica el compromís personal i social de les persones implicades. En aquest sentit, el treball en grups d'AC i la proposta de situacions-problema a resoldre com ara la creació i posada en pràctica d'estratègies de joc és un dels exemples observats i que es considera que afavoreixen el desenvolupament d'aquest tipus de competència.

Un dels objectius principals de la competència comunicativa és aprendre a transmetre idees, a interactuar i dialogar amb altres persones de manera correcta. Sobre aquesta idea, l'ús de l'AC en la IE ha promogut la interacció promotora entre l'alumnat i ha creat contextos d'aprenentatge en què s'han hagut de generar idees i propostes, fer reflexions, arribar a acords i gestionar conflictes de manera continua. Les assemblees i els moments de processament grupal i autoavaluació també han estat clau a l'hora de treballar aquesta competència.

La competència d'aprendre a aprendre implica adquirir les habilitats necessàries per conduir i controlar el propi aprenentatge, de manera que l'alumnat sigui cada cop més capaç d'aprendre de manera més autònoma i eficaç. En aquest estudi, els rols adoptats pel professorat i l'alumnat i la cessió progressiva de la responsabilitat als infants (per exemple, en l'avaluació) són alguns dels aspectes que promouen el desenvolupament d'aquesta competència a través de l'AC. Així per exemple, i sempre amb el rol de guia del professorat, l'alumnat ha tingut un paper actiu a l'hora de conduir el seu propi procés d'aprenentatge de les habilitats esportives, ha identificat els seus punts forts i febles -a nivell grupal i individual- i ha fet servir de manera autònoma els materials.

Finalment, en aquest estudi també s'ha identificat el treball de la competència matemàtica, que implica el coneixement i maneig dels elements matemàtics bàsics, especialment en la seva aplicació a situacions quotidianes. En les sessions d'IE observades, aquesta competència s'ha treballat a partir del càlcul de distàncies, del recompte individual i grupal de repeticions o del temps destinat a fer una acció, així com també s'ha treballat en les tècniques del Marcador Col·lectiu o en l'estratègia de "Tempteig per atzar".

## **12. L'AC crea un clima de treball positiu, promou la igualtat d'oportunitats i afavoreix la participació equitativa en les sessions d'IE.**

El clima de sessió que s'ha observat en aquest estudi és un reflex fidel de què s'entén per interacció promotora. D'altra banda, la comparació que el mestre d'aquest estudi estableix entre el clima i nivell de satisfacció docent que obtenia abans de l'AC, i els que obté després, són una mostra de la importància que té el tipus de metodologia que s'utilitza. Molt especialment, a l'hora d'abordar -i democratitzar- uns continguts que a priori es caracteritzen per tenir un reglament tancat i per posar ràpidament en evidència la diferència de coneixements i nivells d'habilitat de l'alumnat. Això inclou, i s'acusa, quan es parteix d'un grup-classe en què el grau de diversitat és significatiu i supera el fet d'estar familiaritzat o no amb un esport. Un exemple d'això és l'alumnat amb discapacitat, que a

través d'una metodologia cooperativa gaudeix d'un espai d'aprenentatge, de participació i de relació que difícilment trobarien amb una estructura individualista o competitiva de les sessions en què es treballa la IE.

L'AC dona la possibilitat de portar la IE més enllà de l'àmbit purament motriu. Això vol dir que aquesta metodologia té la capacitat de fer de l'esport quelcom més que l'aprenentatge d'un conjunt d'habilitats específiques i que enfortiria la idea de la doble vessant de l'esport a l'escola: un contingut curricular a assolir i un mitjà a través del qual aprendre i formar-se físicament i moral. En aquest sentit, l'AC donaria resposta a les exigències curriculars que demanen el desenvolupament dels continguts de l'àrea d'EF a través d'un treball que potenciï la cooperació, l'educació en valors i la no discriminació, entre d'altres.

### **13. Les resistències del context, la necessitat d'adaptació prèvia i el volum de treball docent són també les principals limitacions en l'ús de l'AC en l'esport.**

En aquest cas, les principals limitacions en l'ús de l'AC en l'esport no tenen a veure amb la competició. De fet, i tot i que a hores d'ara el mestre relativitza la seva importància, els factors que suposen una limitació en la implementació de l'AC són els mateixos que s'acostumen a identificar en la literatura:

- a) Les resistències al canvi per part del context en què el mestre duu a terme la seva intervenció. Ja s'ha dit abans que el context limita però que no impedeix, però això no treu que l'hostilitat de l'entorn no dificulti la decisió de dur a terme un canvi metodològic i que generi malestar docent.
- b) La necessitat de fer un treball previ de familiarització amb l'AC i de deixar passar un temps d'adaptació: el mestre reafirma aquesta idea quan fa menció al gran treball previ que ha hagut de fer abans d'arribar on és ara. Això s'acusa i es perllonga quan el context no acompanya el mestre i l'equip docent no comparteix una línia metodològica comuna
- c) L'augment en el volum de feina, especialment en la fase de planificació docent. Tal i com comentava el mestre, el major volum de feina docent s'aglutina en la fase de planificació docent, especialment en referència a l'elaboració de materials d'aprenentatge i d'avaluació formativa. A més a més, cal tenir present que l'ús d'aquest sistema d'avaluació també implica un volum major de feina a l'hora de fer l'avaluació dels aprenentatges.

### **14. L'AC és una metodologia encara jove en el treball dels continguts esportius.**

L'AC és una metodologia relativament jove en l'EF i aquesta juvenesa s'acusa en el cas de la IE. Es disposa de referències, però en el seu gruix són experiències superficials i anecdòtiques. Això fa que encara no hi hagi un coneixement profund i detallat sobre la manera d'implementar l'AC en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels esports. De fet, que el mestre no els abordés fins a tenir un bagatge previ permet concloure que l'AC encara té camí per recórrer i madurar en l'àmbit de l'ensenyament esportiu.

## 15. És important seguir estudiant els nexes d'unió entre l'AC i els models alternatius de l'esport.

Els continguts d'IE tenen una entitat i un corpus teòric propis i se n'ha estudiat molt al respecte. Per aquest motiu, i en relació amb la conclusió anterior, cal considerar la conveniència que l'AC tingui en compte i es nodreixi de les aportacions fetes des de l'àmbit de la IE si es pretén que segueixi avançant en aquesta qüestió. Per afinitat i coherència, els models amb què l'AC ha de seguir establint vincles i relacions són els models alternatius d'ensenyament de l'esport. Especialment, el model comprensiu de Bunker & Thorpe (1982).

Tanmateix, aquesta necessitat podria considerar-se recíproca. Així, en la línia de treballs com els de Casey & Dyson (2009) o González, Cecchini, Fernández-Río et al. (2007), que exposen la idea de complementarietat i hibridació entre l'AC i els models alternatius, és interessant considerar un escenari compartit en què: (a) els models teòrics representin la filosofia al voltant del concepte d'esport i el seu tractament dins del context educatiu i, (b) en què l'AC sigui la concreció del model a la pràctica a través de l'organització i l'estructuració cooperativa del procés d'ensenyament i aprenentatge.

### 7.2.- Limitacions i aportacions de l'estudi

Les principals **limitacions** d'aquest estudi tenen a veure amb les accions i alternatives que es podrien haver portat a terme en cas d'haver disposat de més temps o d'haver estat en una situació diferent. Per exemple, es podria haver analitzat un nombre més elevat d'unitats didàctiques o es podrien haver organitzat grups de discussió amb l'alumnat i/o amb els grups de treball a què pertany el mestre. També es podria haver considerat la possibilitat de fer un grup de discussió amb experts en l'àmbit d'aquest estudi

Quant a les **aportacions** de l'estudi, cal destacar que s'ha comptat amb un cas excepcional, amb un mestre excepcional que té una formació i un nivell d'implicació excel·lents. Això ens ha permès aprofundir en un cas únic d'ús de l'AC en la IE que dona les pautes i orientacions oportunes per poder dur a terme una bona pràctica a l'aula.

Alhora, el treball d'anàlisi i descripció exhaustives d'aquest cas tindria la voluntat de col·laborar a la necessitat manifesta d'explicar processos complets d'ús de l'AC. És a dir, d'explicar i descriure el què, el com i el quan en l'ús i implementació d'aquesta metodologia en l'àrea d'EF. Això inclou identificar els seus avantatges, les seves limitacions i quines són les dificultats que poden aparèixer.

Finalment, el fet de centrar aquesta recerca en els continguts d'IE permet plantejar un cas de bones pràctiques a l'hora d'abordar l'esport de manera pedagògica, participativa i inclusiva, en consonància amb les necessitats de l'escola i les exigències i orientacions curriculars corresponents a cada etapa educativa.

És evident que els resultats d'aquest estudi serien diferents si es canviés de context, o fins i tot si l'estudi es duagués a terme en el mateix context però en un moment diferent. Tanmateix, es considera que la descripció que

s'ha fet del procés a seguir a l'hora d'aplicar l'AC en l'àmbit de l'esport és suficientment detallada com per poder ser transferida parcial o totalment a d'altres experiències, contextos o àmbits d'actuació.

### **7.3.- Línies futures de recerca**

El tema d'aquest estudi permet obrir línies futures de recerca diverses. Donada la manca d'estudis exhaustius, la primera línia de recerca a seguir seria la d'aprofundir en el coneixement dels requisits, les possibilitats i limitacions de l'AC com a metodologia en l'ensenyament i aprenentatge de l'esport. Aquesta línia inclou, per exemple, les accions futures següents:

1. Estendre l'estudi a d'altres etapes educatives. Per exemple a l'educació secundària, on l'esport té una presència major.
2. Fer una comparació i comprovar si existeixen diferències entre l'ús, possibilitats i limitacions de l'AC en els esports individuals, d'adversari i col·lectius.
3. Dur a terme l'estudi en contextos diferents, o en què els participants no tinguin el mateix grau d'experiència que el mestre i els alumnes d'aquest estudi.
4. Seguir aprofundint en el tema de la inclusió, posant el focus en algun col·lectiu específic (alumnat amb algun tipus de discapacitat, alumnat nouvingut, qüestions relatives al gènere, etc.).
5. Ampliar l'estudi a l'àmbit de l'esport extraescolar.
6. Elaborar materials destinats al professorat, de caràcter més divulgatiu, amb l'objectiu de transferir les aportacions d'aquest estudi a l'àmbit de la docència.
7. Continuar estudiant els vincles i possibilitats d'actuació conjunta entre l'AC i els models alternatius de l'esport.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.

---

- Abad, M. T., Benito, P. J., Giménez Fuentes-Guerra, F. J., & Robles, J. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: Una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(23), 137–146. DOI: <https://doi.org/10.12800/ccd.v8i23.300>
- Águila Soto, C., & Casimiro Andújar, A. (2000). Consideraciones metodológicas para la enseñanza de los deportes colectivos en edad escolar. *Efdeportes. Revista Digital*, (20). Recuperat de <http://www.efdeportes.com/efd20a/metodol.htm>
- Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M. T., & Ureña, N. (2009). Los modelos de enseñanza utilizados en los deportes colectivos. *Investigación Educativa*, 13(23), 101–128.
- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill, Interamericana de España.
- Almond, L. (2015). Rethinking Teaching Games for Understanding. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(1), 15–25.
- André, A. (2012). Influence de l'Apprentissage Coopératif sur le savoir s'échauffer et la motivation autodéterminée vis à vis de l'échauffement. *eJRIEPS*, (27), 5–26. Recuperat de <http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps>
- André, A., Deneuve, P., & Louvet, B. (2011). Cooperative Learning in Physical Education and Acceptance of Students with Learning Disabilities. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), 474–485.
- Angrosino, M. V. (2012). Observation-based research. A J. Arthur, M. Waring, R. Coe, & L. V. Hedges (Eds.), *Research Methods & Methodologies in Education* (pp. 165–169). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications.
- Angrosino, M., & Rosenberg, J. (2011). Observations on Observation. Continuities and Challenges. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 467–478). Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington DC: SAGE Publications.
- Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, (10), 23–50.
- Angulo, J. F. (2017). La imagen fotográfica en la investigación educativa. A S. Redon & J. F. Angulo (Eds.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 95–103). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Arias, J. L., & Castejón-Oliva, F. J. (2012). Review of the Instruments Most Frequently Employed to Assess Tactics in Physical Education and Youth Sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 381–391. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.4.381>
- Amal, J., del Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Arumí-Prat-Prat, J. (2015). *Entrena'ls per cooperar. Repensant l'esport d'equip*. Vic: Eumo Editorial.

- Arumí-Prat-Prat, J. (2013). *Cooperar per competir: Narratives d'un entrenador de bàsquet infantil*. (Tesi doctoral). Universitat de Vic, Catalunya. Recuperat de <https://www.tdx.cat/handle/10803/132912>
- Arumí-Prat-Prat, J. (2005). La estructura de aprendizaje cooperativo en la educación física. *Aula de Innovación Educativa*, (140), 14–16.
- Arumí-Prat-Prat, J., & Arumí-Prat-Prat, I. (2014). Cooperar para competir y competir para reflexionar. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (407), 61–69.
- Arumí-Prat-Prat, J., & Jurado, S. (2017). Autobiografía de la construcción de un equipo a través de la cooperación. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (418), 65–78.
- Arumí-Prat-Prat, J., & Martín Horcajo, M. (2016). Estudi etnogràfic sobre el nivell de cooperació en un equip de bàsquet infantil. *Apunts. Educació Física i Esports*, (123), 53–60. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.\(2016/1\).123.06](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2016/1).123.06)
- Ashley, L. D. (2012). Case study research. A J. Arthur, M. Waring, R. Coe, & L. V. Hedges (Eds.), *Research Methods & Methodologies in Education* (pp.102–107). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications.
- Bacardit, A., & Duran, D. (2011). Buscant l'origen i emprant l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. *Guix: Elements d'Acció Educativa*, (379), 47–52.
- Bähr, I. (2010). Experiencia práctica y resultados empíricos sobre el aprendizaje cooperativo en gimnasia. A C. Velázquez Callado (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 149–163). Barcelona: INDE.
- Barrett, T. (2005). Effects of Cooperative Learning on the Performance of Sixth-Grade Physical Education Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, (24), 88–102. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.24.1.88>
- Bayraktar, G. (2011). The effect of cooperative learning on students' approach to general gymnastics course and academic achievements. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 62–71.
- Bisquerra Alzina, R. (Ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blázquez Sánchez, D. (Ed.). (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (4ª ed.). Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Boisclair, D. (2006). *En nombre de mi libertad, ¡dejadme jugar!* Barcelona: INDE.
- Bradford, B. D., Hickson, C. N., & Evaniew, A. K. (2014). The Cooperative Learning Equation: An effective Approach in Elementary School Physical Education. *Physical and Health Education Journal*, 80(3), 6–13.
- Braz, M., & Coral, J. (2016). ¿Qué tiene que ver la educación física con las competencias? A T. Lleixà Arribas & E.M. Sebastiani Obrador (Eds.), *Competencias clave y Educación Física ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?* (pp. 47–62). Barcelona: INDE.
- Brown, L., & Grineski, S. (1992). Competition in Physical Education: An Educational Contradiction? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63(1), 17–19. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.1992.10604080>

- Bund, A. (2008). Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, (3), 3–12.
- Buxarrais, M. R. (1999). Análisis de los procesos educativos: La interacción entre iguales en el aula. A M. T. Anguera (Ed.), *Observación en la escuela: Aplicaciones* (pp. 69–99). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Calderón, A., Martínez, D., & Hastie, P. A. (2013). Valoración de alumnado y profesorado de Educación Física tras la aplicación de dos modelos de enseñanza. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 32(9), 137–153. DOI: <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2013.03204>
- Calderón, A., Hastie, P., & Martínez de Ojeda, D. (2011). El Modelo de Educación Deportiva (Sport Education Model). ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio? *Revista Española de Educación Física Y Deportes*, (395), 63–79.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). Las pedagogías de la inclusión y la cooperación. A *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa* (pp. 119–144). Barcelona: Octaedro.
- Carpenter, J. K. (1986). *The effects of competitive and cooperative learning environments on student achievement and attitudes in college fencing classes (goal structure, peer tutoring)*. (Tesi doctoral) University of Northern Colorado, EUA. Recuperat de <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Casey, A. (2009). Making cooperation a real part of your teaching. *Active & Healthy Magazine*, 16(4), 5–7.
- Casey, A. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. A C. Velázquez Callado (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 187–199). Barcelona: INDE.
- Casey, A., & Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review*, 15(2), 175–199. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X09345222>
- Casey, A., Dyson, B., & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407–423. DOI: <https://doi.org/10.1080/09650790903093508>
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 1(67), 56–72. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Castejón Oliva, F. J. (1995). *Fundamentos de iniciación deportiva y actividades físicas organizadas*. Madrid: Dykinson.
- Castejón Oliva, F. J. (1997). La iniciació esportiva en l'educació primària: el que opinen els professors d'Educació Física. *Apunts: Educació Física i Esports*, (48), 24–33.
- Castejón Oliva, F. J. (2008). Deporte escolar y competición. A I. Hernández Rodríguez, L. F. Martínez Muñoz, & C. Águila Soto (Eds.), *El deporte escolar en la sociedad contemporánea* (pp. 159–177). Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Castejón Oliva, F. J. (Coord.) (2010). *Deporte y enseñanza comprensiva*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.

- Castejón Oliva, F. J., Aguado Gómez, R., de la Calle Gómez, M., Corrales Martínez, D., García Bayod, A., Gamarra González, A., de la Torre Serradilla, A. B. (2002). La enseñanza del deporte con diferentes estrategias de enseñanza: técnica, táctica y técnico táctica. *Revista de Educación Física*, (86), 27–33.
- Castejón Oliva, F. J., & López Ros, V. (1997). Iniciación Deportiva. A F. J. Castejón Oliva (Ed.), *Manual del maestro especialista en Educación Física* (pp. 137–172). Madrid: Pila Teleña.
- Castejón Oliva, F. J., & López Ros, V. (2000). Solución mental y solución motriz en la iniciación a los deportes colectivos en la educación primaria. *Apunts: Educació Física i Esports*, (61), 37–47.
- Castejón Oliva, F. J., & López Ros, V. (2002). Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, (7), 42–55.
- Cervantes, C. M., Cohen, R., Hersman, B. L., & Barrett, T. (2007). Incorporating PACER into an Inclusive Basketball Unit. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(7), 45–50. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10598057>
- Cohen, E. G. (1992). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. Center on Organization and Restructuring of Schools, Madison, WI; Wisconsin Center for Education Research, Madison. Recuperat de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347639.pdf>
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom. Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1–35. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543064001001>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6ª ed.). London and New York: Routledge.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, (27/28), 119–138. DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822047>
- Coll, C., & Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos* (2ª ed.). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Contreras Jordan, O. R., de la Torre, E., & Velázquez Buendía, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Contreras, O. R., & Cuevas, R. (Eds.) (2011). *Las competencias básicas desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Córdoba, T. (2014). Estrategias metodológicas de aprendizaje cooperativo. A VV.AA. (Eds.), *La inclusión en la actividad física y deportiva. La práctica de la educación física y deportiva en entornos inclusivos* (pp. 153–159). Barcelona: Paidotribo.
- Cruz Feliu, J., Boixadós Anglès, M., Torregrosa Álvarez, M., & Mimbreno Palop, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: Papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte*, (9-10), 111–132.
- Curto Luque, C., Gelabert Udina, I., González Arévalo, C., & Morales Aznar, J. (2009). *Experiencias con éxito de aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9–19. DOI: [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90013-X](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90013-X)



- Darnell, J. (1994). Sport Education in the Elementary Curriculum. A D. Siedentop (Ed.), *Sport Education. Quality Physical Education Through Positive Sport Experiences* (pp. 61–71). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- de Coubertin, P. (2004). *Lliçons de pedagogia esportiva*. Vic: Eumo Editorial.
- de la Orden, A. (1985). *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- de la Rica, M. J. (1993). La iniciación deportiva en la escuela. Los deportes colectivos. A VV.AA. (Eds.), *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria (Vol.II)* (pp. 759–795). Barcelona: INDE.
- del Rincón, D. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- del Valle Vega, P., Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2014). Invención de desafíos físicos cooperativos, rúbricas e inteligencias múltiples. Un paso adelante en el aprendizaje cooperativo. A C. Velázquez Callado, J. Roanes & F. Vaquero (Coords.), *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas (Vélez Málaga, Málaga)*. (pp. 222–231). Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human Relations*, (2), 129–152. DOI: <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Devís Devís, J. (1992). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. A J. Devís Devís & C. Peiró Velert (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (pp. 141–159). Barcelona: INDE.
- Devís Devís, J. (2004). El deporte en la escuela: posibilidades educativas para el nuevo milenio. A V. M. López Pastor, R. Monjas Aguado, & A. Fraile Aranda (Eds.), *Los últimos diez años de la educación física escolar* (pp. 77–85). Valladolid: Universidad de Valladolid. Centro Buendía.
- Devís, J., & Peiró Velert, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Díaz del Cueto, M., & Castejón-Oliva, F. J. (2011). La enseñanza comprensiva del deporte: dificultades del profesorado en el diseño de tareas y en la estrategia de pregunta-respuesta. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, (37), 31–41.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson.
- DOGC. Generalitat de Catalunya. DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària (2015).
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231–246.
- Dunn, S. E., & Wilson, R. (1991). Cooperative Learning in the Physical Education Classroom. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 62(6), 22–28. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.1991.10609885>
- Duran, D. (2001a). Cooperar para triunfar. *Cuadernos de Pedagogía*, (298), 73–75.
- Duran, D. (2001b). Enseñar a pensar en equipo. *Aula de Innovación Educativa*, (100), 23–27.
- Duran, D. (2007). ¿Solos ante el peligro? Las gafas que nos impiden ver la importancia de las interacciones entre alumnos. A M. Castelló (Ed.), *Enseñar a pensar: sentando las bases para aprender a lo largo de la vida* (pp. 85–111). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Duran, D. (2016). *Aprensenyar. Evidències i implicacions educatives d'aprendre ensenyant*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Duran, D. (2017). ¿Se puede aprender enseñando? Evidencias científicas e implicaciones educativas. *Aula de Innovación Educativa*, (259), 35–40.
- Duran, D., Flores, M., Mosca, A., & Santiviago, C. (2014). Tutorías entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *Experiencias Educativas*, 2(1), 31–39.
- Duran, D., & Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, (331), 73–76.
- Duran, D., & Miquel, E. (2018). Hacia la sostenibilidad del aprendizaje cooperativo en el centro. *Cuadernos de Pedagogía*, (486), 60–63.
- Duran, D., & Monereo, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Horsori Editorial - ICE UB.
- Duran, D., & Oller, M. (2017). El rol del profesorado en las aulas organizadas en aprendizaje cooperativo. *Aula*, (261), 38–41.
- Duran, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, (20), 264–281. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.3.264>
- Dyson, B. (2002). The Implementation of Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, (22), 69–85. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.1.69>
- Dyson, B. (2005). Integrating Cooperative Learning and Tactical Games Models: Focusing on Social Interactions and Decision Making. A L. L. Griffin & J. I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding. Theory, Research and Practice* (pp. 149–168). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Dyson, B., & Casey, A. (2012). *Cooperative learning in physical education : a research-based approach*. London [etc.]: Routledge.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, (56), 226–240. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>
- Dyson, B., & Grineski, S. (2001). Using Cooperative Learning Structures in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(2), 28–31. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2001.10605831>
- Dyson, B., Rhodes, N., & Hastie, P. A. (2010). The Ecology of Cooperative Learning in Elementary Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, (29), 113–130. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.2.113>
- Dyson, B., & Rubin, A. (2003). Implementing Cooperative Learning in Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(1), 48–55. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2003.10608363>

- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. A P. Fernández & M. Á. Melero (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 167–189). Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. A J. C. Torrego & A. Negro (Eds.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 21–45). Madrid: Alianza Editorial.
- Echeita, G. (2001). Las estrategias de aprendizaje cooperativo. *Aula de Innovación Educativa*, (101), 60–62.
- Estrada, J. (2008). *La competició esportiva a les classes d'Educació Física de l'etapa primària: el seu tractament com a mitjà educatiu*. (Tesi doctoral) Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya. Recuperat de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/4658>
- Evangelio, C., González-Villora, S., Serra-Olivares, J., & Pastor-Vicedo, J. C. (2016). El Modelo de Educación Deportiva en España: una revisión del estado de la cuestión y prospectiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 307–324.
- Fabra, M. L. (1992). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Fernández-Río, J. (2000). La metodología cooperativa: herramienta para la enseñanza de las habilidades motrices básicas en educación física. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, (1), 107–117.
- Fernández-Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en Educación Física para la integración en el medio social: análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. [CD-ROM]. Valladolid: La Peonza.
- Fernández-Río, J. (2006). Estructuras de trabajo cooperativas, aprendizaje a través de claves y pensamiento crítico en la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo. A C. Velázquez Callado, C. Castro González, & F. Vaquero Martín (Eds.), *Actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas (Oleiros, A Coruña)*. [CD-ROM] Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- Fernández-Río, J. (2009). El modelo de Aprendizaje Cooperativo. Conexiones con la Enseñanza Comprensiva. In *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión* (pp. 75–102). Sevilla: Wanceulen.
- Fernández-Río, J. (2010). La enseñanza de las habilidades motrices básicas a través de estructuras de trabajo cooperativas. A C. Velázquez Callado (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 165–185). Barcelona: INDE.
- Fernández-Río, J. (2011). La enseñanza del Bádmiton a través de la hibridación de los modelos de Aprendizaje Cooperativo, Táctico y Educación Deportiva y del uso de materiales autoconstruidos. A A. Méndez-Giménez (Ed.), *Modelos actuales de iniciación deportiva: Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 193–236). Sevilla: Wanceulen.
- Fernández-Río, J. (2013). El aprendizaje cooperativo en la iniciación deportiva. A F. J. Castejón Oliva, F. J. Giménez Fuentes-Guerra, F. Jiménez Jiménez, & V. López Ros (Eds.), *Investigaciones en Formación Deportiva* (pp. 151–172). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Fernández-Río, J. (2016). Implementing Cooperative Learning: A Proposal. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(5), 5–6. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1156992>

- Fernández-Río, J. (2017). Educación física. A J. C. Iglesias Muñiz, L. F. González García, & J. Fernández-Río (Eds.), *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum* (pp. 273–284). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & Aznar Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (413), 55–75.
- Fernández-Río, J., Medina Gómez, J. F., & Garro García, J. (1998). Una herramienta para la inclusión de alumnos/as con necesidades educativas especiales: el aprendizaje cooperativo. *Aula*, (10), 275–283.
- Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2008). Nexos de unión entre el aprendizaje cooperativo y la enseñanza comprensiva (TGfU) para la iniciación deportiva escolar, o la necesidad de evolución en la metodología cooperativa para ampliar su campo de influencia. A *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Física Cooperativas (Ávila)*. [CD-ROM]. Valladolid: La Peonza.
- Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2013a). La facilitación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física a través del uso de claves. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24), 5–8.
- Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2013b). El aprendizaje cooperativo como marco metodológico para la enseñanza de las habilidades gimnásticas en el ámbito educativo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (400), 37–53.
- Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 201–206.
- Fernández-Río, J., Sanz, N., Fernández-Cando, J., & Santos, L. (2017). Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 89–105. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1123238>
- Figueras, S., Capllonch, M., Blázquez, D., & Monzonís, N. (2016). Competencias básicas y educación física: estudios e investigaciones. *Apunts: Educació Física i Esports*, (123), 34–43. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.04)
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 301–316). Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington DC: SAGE Publications.
- Garaigordobil, M., & Fagoaga, J. M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares. Evaluación de programas de intervención para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- García-López, L. M., Gutiérrez-Díaz, D., González-Villora, S., & Valero Valenzuela, A. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 321–330.
- García-Mas, A. (2001). Cooperación y competición en equipos deportivos. Un estudio preliminar. *Análise Psicológica*, 1(XIX), 115–130.
- García-Mas, A., Olmedilla, A., Morilla, M., Rivas, C., García Quinteiro, E., & Ortega, E. (2006). Un nuevo modelo de cooperación deportiva y su evaluación mediante un cuestionario. *Psicothema*, 18(3), 425–432.

- García-Mas, A., & Vicens, P. (1994). La psicología del equipo deportivo. Cooperación y rendimiento. *Revista de Psicología del Deporte*, (6), 79–89.
- García-Mas, A., & Vicens, P. (1995). Cooperación y rendimiento en un equipo deportivo. *Psicothema*, 7(1), 5–19.
- Gavilán, P. (2000). El trabajo cooperativo: una alternativa eficaz para atender a la diversidad. A R. Alcudia, M. del Carmen, P. Gavilán, J. Gimeno Sacristán, N. Giné, F. López Rodríguez, A. M. Viera (Eds.), *Atención a la diversidad* (pp. 143–151). Barcelona: Graó.
- Gavilán, P. (2003). Ventajas e inconvenientes de trabajar cooperativamente. Una experiencia en tercero de ESO. *Aula de Innovación Educativa*, (121), 66–69.
- Gavilán, P. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, (242), 131–148.
- Gavilán, P., & Alario, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: Editorial CCS.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2009). *Currículum educació primària*. Generalitat de Catalunya: Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions. Generalitat de Catalunya.
- Gibbons, S., & Black, K. M. (1997). Effect of participation in team building activities on the self-concepts of middle school physical education students. *Avante*, (1), 46–60.
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative Learning. Integrating Theory and Practice*. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington DC: SAGE Publications.
- Gillies, R. M. (2014). Developments in Cooperative Learning: Review of Research. *Anales de Psicología*, 30(3), 792–801. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201191>
- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (1996). Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups. *Learning and Instruction*, 6(3), 187–200. DOI: [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(96\)00002-3](https://doi.org/10.1016/0959-4752(96)00002-3)
- Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2001). Iniciación Deportiva. A F.J. Giménez Fuentes-Guerra & M. Díaz Trillo (Eds.), *Diccionario de Educación Física en Primaria* (pp. 153–188). Huelva: Servicios de Publicaciones. Universidad de Huelva.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González González de Mesa, C., Cecchini Estrada, J. A., Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2007). Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 36(1-2), 27–38.
- González González de Mesa, C., & Fernández-Río, J. (2003). La enseñanza del deporte desde una metodología cooperativa. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (10), 93–100.
- González Villora, S., García López, L. M., Contreras Jordan, O. R., & Sánchez-Mora, D. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (15), 14–20.
- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students' Social Skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, (21), 356–364. DOI: <https://doi.org/10.1080/10413200903026058>



- Gréhaigne, J. F., & Godbout, P. (1995). Tactical knowledge in team sport from a constructivist and cognostivist perspective. *Quest*, (47), 490–505. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.1995.10484171>
- Grenier, M., Dyson, B., & Yeaton, P. (2005). Cooperative Learning that Includes Students with Disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(6), 29–35. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2005.10608264>
- Griffin, L. L., & Patton, K. (2005). Two Decades of Teaching Games for Understanding: Looking at the Past, Present, and Future. A. L. L. Griffin & J. I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding. Theory, Research, and Practice* (pp. 1–17). Champaign (IL): Human Kinetics.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Grineski, S. (1993). Achieving Educational Goals in Physical Education - A Missing Ingredient. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64(5), 32–34. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.1993.10609972>
- Gröben, B. (2005). Wirkungen des Kooperativen Lernens im Spiegel der Unterrichtsforschung. *Sportpädagogik*, 29(6), 48–52.
- Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in Models-Based Practice Research in Sport Pedagogy: A Guide for Future Investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, (33), 422–431. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141>
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Heredia, J., & Duran, D. (2013). Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 25–40.
- Hernández Álvarez, J. L. (2005). El deporte en el currículum de educación física: justificación curricular y educación en valores. A Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.), *Valores del deporte en la educación (Año Europeo de la Educación a través del Deporte)* (pp. 127–158). Madrid: Secretaría General Técnica (MEC).
- Huang, M.-Y., Tu, H.-Y., Wang, W.-Y., Chen, J.-F., Yu, Y.-T., & Chou, C.-C. (2017). Effects of cooperative learning and concept mapping intervention on critical thinking and basketball skills in elementary school. *Thinking Skills and Creativity*, (23), 207–216. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2017.01.002>
- Huertas, J. A., & Montero, I. (2001). *La Interacción en el aula. Aprender con los demás*. Argentina: Aique.
- Iglesias Muñiz, J. C., González García, L. F., & Fernández-Río, J. (2017). Marco teórico: el qué y el porqué del aprendizaje cooperativo. A J. C. Iglesias Muñiz, L. F. González García, & J. Fernández-Río (Eds.), *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum* (pp. 21–58). Madrid: Pirámide.
- Iglesias Muñiz, J. C., González García, L. F., & Fernández-Río, J. (2017). La puesta en práctica del aprendizaje cooperativo: un proceso dinámico de investigación-acción. A J. C. Iglesias Muñiz, L. F. González García, & J. Fernández-Río (Eds.), *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum* (pp. 59–102). Madrid: Pirámide.
- Jehn, K. A., & Mannix, E. A. (2001). The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance. *Academy of Management Journal*, (44), 238–251. DOI: <https://doi.org/10.5465/3069453>

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1985). The Internal Dynamics of Cooperative Learning Groups. A R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hert-Lazarowitz, C. Webb, & R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 103–124). New York and London: Plenum Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition. Theory and Research*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Cooperative Learning and Achievement. A S. Sharan (Ed.), *Cooperative Learning. Theory and Research* (pp. 23–37). Westport, Connecticut. London: Praeger.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports*, 1(1), 54–64.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: Aique.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014a). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841–851. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014b). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Madrid: Ediciones SM.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999a). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Argentina: Aique.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999b). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J., & Roy, P. (1984). *Circles of Learning. Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, R. T., Bjorkland, R., & Krotee, M. L. (1984). The Effects of Cooperative, Competitive and Individualistic Student Interaction Patterns on the Achievement and Attitudes of Students Learning the Golf Skill of Putting. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, (55), 129–134. DOI: <https://doi.org/10.1080/02701367.1984.10608388>
- Johnson, D. W., Maruyama, G. M., Johnson, R. T., Nelson, D., & Skon, L. (1981). The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47–62. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.89.1.47>
- Kagan, S. (1990). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 12–15.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano: Kagan Cooperative Learning.
- Kerr, N. L., & Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 78–94. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.78>

- Kirk, D. (2005). Physical Education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239–255. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X05056649>
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, (21), 177–192. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lafont, L. (2012). Cooperative Learning and tutoring in sports and physical activities. A B. Dyson & A. Casey (Eds.), *Cooperative Learning in Physical Education. A research-based approach* (pp. 136–149). London [etc.]: Routledge.
- Lafont, L., Rivière, C., Darnis, F., & Legrain, P. (2016). How to structure group work? Conditions of efficacy and methodological considerations in physical education. *European Physical Education Review*, (Special Issue), 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X15626639>
- Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Sus implicaciones en la enseñanza. *Apunts: Educació Física i Esports*, (56), 99–106.
- Lago, J. R., Pujolàs, P., & Riera, G. (2015). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión, la equidad y la cohesión social de todo el alumnado. A R. M. Mayordomo & J. Onrubia (Eds.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 49–84). Barcelona: UOC.
- Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa* (5th ed.). Barcelona: Experiencia.
- Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez-Oliva, D., Amado, D., & García-Calvo, T. (2011). Incidencia de la cooperación, la cohesión y la eficacia colectiva en el rendimiento en equipos de fútbol. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, VII(26), 341–354. DOI: <https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02601>
- León, B. (2002). *Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo*. (Tesi doctoral. Universidad de Extremadura, Extremadura). Recuperat de: <http://hdl.handle.net/11162/133463>
- León, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. *Anales de Psicología*, 22(1), 105–112.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Establishing Trustworthiness. A Y. S. Lincoln & E. G. Guba (Eds.), *Naturalistic inquiry* (pp. 289–331). Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Lleixà, T. (2003). *Educación física hoy. Realidad y cambio curricular*. Barcelona: ICE UB - Horsori.
- Lleixà, T. (2007). Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, (23), 31–37.
- López Ros, V. (2003). Enseñanza, aprendizaje e iniciación deportiva: la interacción educativa en el aprendizaje comprensivo del deporte. A F. J. Castejón Oliva (Ed.), *Iniciación Deportiva. La Enseñanza y el Aprendizaje Comprensivo en el Deporte* (pp. 113–140). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.



- López-Ros, V. (2010). Perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza del deporte. A *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 35–61). Sevilla: Wanceulen: Editorial Deportiva.
- López Ros, V., Castejón Oliva, F. J., Bouthier, D., & Llobet Martí, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (17), 45–60.
- López Ros, V., & Pradas, R. (1998). La enseñanza del deporte escolar: hacia un deporte más educativo. *Puertas a la Lectura*, (4), 51–54.
- López-Pastor, V. M. (Ed.). (2006). *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (2017). Evaluación formativa y compartida: Evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. A V. López-Pastor & Á. Pérez-Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34–68). León: Universidad de León. Servicio de Publicaciones.
- López-Pastor, V. M., Barba Martín, J. J., & González Pascual, M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, (17), 21–37.
- López-Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J. C., Barba Martín, J. J., & González Pascual, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457–477. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564008786542208>
- Lorente Catalán, E. (2004). *Autogestión en Educación Física. Un estudio de caso en Secundaria*. (Tesi doctoral). Universitat de Barcelona - Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya, Catalunya. Recuperat de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/2903>
- Marín, S., & Blázquez, F. (2003). *Aprender cooperando: el aprendizaje cooperativo en el aula*. Mérida: Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.
- Martínez Bonafe, J. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. A J. B. Martínez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 57–68). Granada: Universidad de Granada.
- Massot, M. I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. A R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329–366). Madrid: La Muralla.
- Méndez-Giménez, A. (2005). *Técnicas de enseñanza en la iniciación al baloncesto*. Barcelona: INDE.
- Méndez-Giménez, A. (Ed.). (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Méndez-Giménez, A. (2010). El Aprendizaje Cooperativo, la Enseñanza Comprensiva y el Modelo de Educación Deportiva: revisión de analogías, características e hibridaciones. A *Actas del VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (Valladolid). [CD-ROM]. Valladolid: La Peonza.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Méndez-Alonso, D. (2015). Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 449–466.

- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Meroño, L., Calderón, A., & Martínez, I. M. (2013). Influencia del modelo de educación deportiva sobre la actitud de los alumnos en educación secundaria. *Cultura, Ciencia y Deporte: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, 7(21), 23.
- Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P. L. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (1), 215–227.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for Physical Education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Monjas Aguado, R. (2004). El deporte en la escuela. Reflexiones previas. La importancia de la justificación coherente de su uso. A V. M. López Pastor, R. Monjas Aguado, & A. Fraile Aranda (Eds.), *Los últimos diez años de la educación física escolar* (pp. 87–99). Valladolid: Universidad de Valladolid. Centro Buendía.
- Monjas Aguado, R. (Ed.). (2006). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Moreno-Murcia, J. A., & Rodríguez, P. L. (1997). Hacia una nueva metodología en la enseñanza de las habilidades a través del juego motriz y deportivo. A F. Ruiz (Ed.), *Los juegos y las actividades deportivas en la educación física básica* (pp. 185–214). Murcia: Universidad de Murcia.
- Mosston, M. (1988). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona - Buenos Aires - México: Paidós.
- Naranjo, M., & Jiménez, V. (2015). La evaluación del aprendizaje cooperativo: un reto abordable. A R. M. Mayordomo & J. Onrubia (Eds.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 229–263). Barcelona: UOC.
- Negro, A., Torrego, J. C., & Zariquiey, F. (2012). Fundamentación del aprendizaje cooperativo. Resultados de las investigaciones sobre su impacto. A J. C. Torrego & A. Negro (Eds.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 47–73). Madrid: Alianza Editorial.
- OCDE. (2002). *Definition and Selection of Competences (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper* (No. DEELSA/ED/CERI/CD(2002)9).
- O'Leary, N., & Griggs, G. (2010). Researching the pieces of a puzzle: the use of a jigsaw learning approach in the delivery of undergraduate gymnastics. *Journal of Further and Higher Education*, 34(1), 73–81. DOI: <https://doi.org/10.1080/03098770903477110>
- Olivera Betrán, J. (2001). Bases pedagògiques per a una educació esportiva. *Apunts: Educació Física i Esports*, (66), 3–4.
- Olmedilla, A., Ortega, E., Almeida, P., Lameiras, J., Villalonga, T., Sousa, C., Garcia-Mas, A. (2011). Cohesión y cooperación en equipos deportivos. *Anales de Psicología*, 27(1), 232–238.
- Onrubia, J., & Mayordomo, R. M. (2015). El aprendizaje cooperativo: elementos conceptuales. A R. M. Mayordomo & J. Onrubia (Eds.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 17–48). Barcelona: UOC.
- Orlick, T. (1978). *Winning through cooperation*. Washington: Acropolis.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear. (Nuevos juegos y deportes cooperativos)*. Barcelona: Paidotribo.

- Orlick, T. (2002). Enhancing Children's Sport and Life Experiences. A F. L. Smoll & R. E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport. A Biopsychosocial Perspective* (2ª ed., pp. 465–474). USA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Oslin, J. L. (2005). The Role of Assessment in Teaching Games for Understanding. A L. L. Griffin & J. I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding. Theory, Research, and Practice* (pp. 125–135). Champaign (IL.): Human Kinetics.
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and Preliminary Validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, (17), 231–243. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.231>
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ovejero, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema*, 5(Suplement), 373–391.
- Palomares, J. (2016). Resistencia, cooperación y salud: ¿Es posible trabajarlo en el aula? *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (54), 51–56.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos* (3ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Personne, J. (2005). *El deporte PARA el niño. Sin records ni medallas*. Barcelona: INDE.
- Polvi, S., & Telama, R. (2000). The Use of Cooperative Learning as a Social Enhancer in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 105–115. DOI: <https://doi.org/10.1080/713696660>
- Pons, J., Ramis, Y., Garcia-Mas, A., López De la Llave, A., & Pérez-Llantada, M. C. (2016). Percepción de la ansiedad competitiva en relación al nivel de cooperación y compromiso deportivo en jugadores de baloncesto de formación. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 16(3), 43–52.
- Posada Prieto, F. (2000). *Ideas prácticas para la enseñanza de la Educación Física*. Lleida: Agonos .
- Prieto Navarro, L. (2011). *El aprendizaje cooperativo* (3ª ed.). Madrid: PPC.
- Prieto, J. A., & Nistal, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4).
- Pujolàs, P. (1997). Los grupos de aprendizaje cooperativo. Una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, (59), 41–45.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Pujolàs, P. (2005). El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía*, (345), 50–54.
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, (349), 225–239.
- Pujolàs, P. (2011a). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave* (3ª ed.). Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2011b). Cooperar, col·laborar, competir. *Escola Catalana*, (469), 8–12.

- Pujolàs, P. (2012a). La implantación del aprendizaje cooperativo en las aulas. A J. C. Torrego & A. Negro (Eds.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 77–104). Madrid: Alianza Editorial.
- Pujolàs, P. (2012b). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89–112.
- Pujolàs, P. (2012c). La cooperación, una competencia básica para la vida. A C. Velázquez Callado, J. J. Rodríguez Jiménez, & S. de Prado Herrera (Eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas (Villanueva de la Serena)* (pp. 4–13). Valladolid: La Peonza.
- Pujolàs, P. (2015). *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.
- Pujolàs, P., & Lago, J. R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. A J. Bonals & M. Sánchez-Cano (Eds.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 349–391). Barcelona: Graó.
- Putnam, J. W. (1997). *Cooperative learning in diverse classrooms*. Upper Saddle River (New Jersey): Prentice-Hall.
- Putnam, J., Markovchick, K., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Cooperative Learning and Peer Acceptance of Students with Learning Disabilities. *The Journal of Social Psychology*, 136(6), 741–752. DOI: <https://doi.org/10.1080/00224545.1996.9712250>
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2001). *Manual de recerca en ciències socials* (2ª ed.). Barcelona: Herder.
- Redon, S., & Angulo, J. F. (2017). El estudio de caso. A S. Redon & J. F. Angulo (Eds.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 67–82). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Requena, I., & Lleixà, T. (2017). Hábitos regulares de actividad física y deporte a través del aprendizaje cooperativo. Estudio de caso. *Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, III(2), 404–416. DOI: <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2017.3.2.1848>
- Romero Granados, S. (2001). *Formación deportiva: Nuevos retos en educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.
- Rosa Sánchez, J. J., & del Río Mateos, E. (1999). *Terminología de Educación Física y su didáctica*. León: Universidad de León. Secretariado de Publicaciones.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). Los métodos cooperativos en Educación Física. *Lecturas, Educación Física Y Deportes, Revista Digital*, (127). Recuperat de <http://www.efdeportes.com/efd127/los-metodos-cooperativos-en-educacion-fisica.htm>
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2012). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte. Bases teóricas, alternativas metodológicas y propuestas prácticas para convertir el deporte en un contexto ético y un marco para el desarrollo de competencias*. Madrid: CCS.
- Ruiz Pérez, L. M., García Coll, V., Moreno-Murcia, J. A., & Gutiérrez Sanmartín, M. (2011). Lo que los deportes enseñan cuando se aprenden los deportes. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (36), 17–26.

- Sáenz-López Buñuel, P. (2005). El deporte como contenido y práctica educativa. A M. de E. y Ciencia (Ed.), *Valores del deporte en la educación (Año Europeo de la Educación a través del Deporte)* (pp. 29–61). Madrid: Secretaría General Técnica (MEC).
- Sánchez Bañuelos, F. (1989). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: GYMNOS.
- Sánchez Bañuelos, F. (1999). El deporte como medio formativo en el ámbito escolar. A D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (4ª ed., pp. 77–93). Barcelona: INDE.
- Sánchez Gómez, R., Devís, J., & Navarro, V. (2011). Los juegos modificados y las modificaciones según el alumnado en el modelo comprensivo. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, (37), 20–30.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill, Interamericana de España.
- Santos Muñoz, S. (2010). La utilización de hojas de registro en la enseñanza de los deportes colectivos. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, (34), 91–108.
- Sebastiani, E. M., Blázquez, D., & Barrachina, J. (2010). Concepto y naturaleza de las competencias. A D. Blázquez Sánchez (Ed.), *Enseñar por competencias en Educación Física* (pp. 39–62). Barcelona: INDE.
- Seirullo Vargas, F. (1999). Valores educativos del deporte. A D. Blázquez Sánchez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (4ª ed., pp. 61–75). Barcelona: INDE.
- Seybold, A. (1974). *Principios pedagógicos en la educación física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Sharan, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. *Anales de Psicología*, 30(3), 802–807. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201211>
- Sharan, Y., & Sharan, S. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Sharan, S., & Shaulov, A. (1990). Cooperative Learning, Motivation to Learn, and Academic Achievement. A S. Sharan (Ed.), *Cooperative Learning. Theory and Research* (pp. 173–202). Westport, Connecticut. London: Praeger.
- Sheingold, K., Hawkins, J., & Char, C. (1984). "I'm the thinkist, you're the typist": the interaction of technology and the social life of classrooms. *Journal of Social Issues*, 40(3), 49–61. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1984.tb00191.x>
- Siciliano, J. I. (2001). How to incorporate Cooperative Learning principles in the classroom: it's more than just putting students in teams. *Journal of Management Education*, 25(1), 8–20. DOI: <https://doi.org/10.1177/105256290102500103>
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education. Quality Physical Education through Positive Sport Experiences*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and How Does it Work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18–20. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605528>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.



- Slavin, R. E. (1977). Classroom Reward Structure: An Analytical and Practical Review. *Review of Educational Research*, 47(4), 633–650. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543047004633>
- Slavin, R. E. (1983). When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429–445.
- Slavin, R. E. (1985). An Introduction to Cooperative Learning Research. A R. E. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz Lazarowitz, C. Webb, & R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 5–15). New York and London: Plenum Press.
- Slavin, R. E. (1992). Aprendizaje cooperativo. A C. Rogers & P. Kutnick (Eds.), *Psicología social de la escuela primaria* (pp. 247–269). Barcelona: Paidós.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: theory, research and practice* (2ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, (21), 43–69. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0004>
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785–791. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
- Slavin, R. (2015). Cooperative Learning in Schools. A J. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2ª ed., pp. 881–886). Amsterdam: Elsevier.
- Smith, B. T., & Goc Karp, G. (1997). The effects of a cooperative learning unit on the social skill enhancement of third grade Physical Education students. In *Annual Meeting of the American Educational Research*. Chicago, IL. Document: ED409327 Recuperat de <http://www.eric.ed.gov>
- Somech, A. (2008). Managing conflict in school teams: the impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 359–390. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X08318957>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Stanne, M. B., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Does Competition Enhance or Inhibit Motor Performance. *Psychological Bulletin*, 125(1), 133–154. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.1.133>
- Strachan, K. (1996). *Cooperative learning in a secondary school Physical Education program*. (Treball de fi de màster). McGill University, Montreal. Document: AATMQ29570 Recuperat de <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Suárez Guerrero, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona : UOC.
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Thorpe, R. (1992). La comprensión en el juego de los niños: una aproximación alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos. A J. Devís Devís & C. Peiró Velert (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (pp. 185–207). Barcelona: INDE.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla .

- Topping, K. J. (2007). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Torrebaddella Flix, X. (2012). El deporte contra la educación física. Un siglo de discusión pedagógica y doctrinal en la educación contemporánea. *Movimiento Humano*, (4), 73–98.
- Torrego, J. C., & Martínez Vírseda, C. (2015). Aprendizaje cooperativo y mejora de la convivencia en los centros y las aulas. A R. M. Mayordomo & J. Onrubia (Eds.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 151–190). Barcelona: UOC.
- Trepat, D. (1999). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. A D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (4ª ed., pp. 95–112). Barcelona: INDE.
- Valero Valenzuela, A. (2005). Anàlisi dels canvis produïts en la metodologia de la iniciació esportiva. *Apunts: Educació Física i Esports*, (79), 59–67.
- Valls, A., Chiva, Ò., & Capella, C. (2017). Aprendizaje comprensivo-cooperativo del balonmano en Educación Física: Efecto sobre el clima motivacional. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 13(1), 53–66.
- Vázquez Gómez, B. (1989). *La Educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.
- Velázquez Buendía, R. (1996). Iniciación a los deportes colectivos: las hojas de registro como instrumento para facilitar el aprendizaje cooperativo y la coevaluación. Un enfoque de enseñanza para transmitir a los estudiantes de educación física. A J. L. Pastor Pradillo, A. del Moral, J. M. de Lucas, A. Mayor, & P. M. Alonso (Eds.), *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas de Magisterio* (pp. 391–399). Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- Velázquez Buendía, R. (2001). Hojas de registro, aprendizaje cooperativo e iniciación deportiva. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, (4), 45–60.
- Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. A A. Fraile Aranda (Ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 171–196). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Velázquez Buendía, R. (2011). El modelo comprensivo de enseñanza deportiva Consideraciones sobre sus limitaciones, desafíos y perspectivas de futuro. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, (37), 7–19.
- Velázquez Buendía, R., & Hernández Álvarez, J. L. (2010). La educación física: situación actual y calidad de enseñanza. A J. L. Hernández Álvarez & R. Velázquez Buendía (Eds.), *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza* (pp. 21–35). Barcelona: Graó.
- Velázquez Callado, C. (2004). De las actividades cooperativas a la metodología cooperativa: el aprendizaje cooperativo como metodología en educación física. A C. Velázquez Callado (Ed.), *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica* (pp. 61–81). Mèxic: Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez Callado, C. (2007). El aprendizaje cooperativo en educación física: qué, para qué, por qué y cómo. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, (2), 3–13.
- Velázquez Callado, C. (2009). Los peligros en el proceso de introducción de actividades y metodologías cooperativas en Educación Física. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, (4), 22–29.

- Velázquez Callado, C. (Coord) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Velázquez Callado, C. (2012a). Putting Cooperative Learning and physical activity into practice with primary students. A B. Dyson & A. Casey (Eds.), *Cooperative Learning in Physical Education. A research-based approach* (pp. 59–74). London and New York: Routledge.
- Velázquez Callado, C. (2012b). El aprendizaje cooperativo en educación física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (39), 75–84.
- Velázquez Callado, C. (2012c). Promoviendo actitudes de cooperación, ayuda y participación desde propuestas no cooperativas. A C. Velázquez Callado (Ed.), *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Valladolid: La Peonza.
- Velázquez Callado, C. (2012d). Relevos de Marcador Colectivo o Tres Vidas. Una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de Educación Física. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, (7), 56–64.
- Velázquez Callado, C. (2012e). Analysis of the Effects of the Implementation of Cooperative Learning in Physical Education. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 80–105.
- Velázquez Callado, C. (2013a). Comprendiendo y aplicando el Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (400), 11–36.
- Velázquez Callado, C. (2013b). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. (Tesi doctoral). Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social, Castilla i Lleó. Recuperat de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823>
- Velázquez Callado, C. (2014a). El aprendizaje de los deportes tradicionales mediante aprendizaje cooperativo. Relato de una experiencia. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (45), 1–10.
- Velázquez Callado, C. (2014b). Estructuras de aprendizaje cooperativo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (46), 73–74.
- Velázquez Callado, C. (2014c). Aprendizaje cooperativo: aproximación teórico-práctica aplicada a la Educación Física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, (29), 19–31.
- Velázquez Callado, C. (2015a). Enfoques y posibilidades del aprendizaje cooperativo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (50), 25–31.
- Velázquez Callado, C. (2015b). Aprendizaje cooperativo: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28), 234–239.
- Velázquez Callado, C. (2015c). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, (10), 3–22.
- Velázquez Callado, C., Fraile Aranda, A., & López-Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimento*, 20(01), 239–259.
- Vernetta, M., Gutiérrez-Sánchez, Á., López-Bedoya, J., & Ariza, L. (2013). El aprendizaje cooperativo en educación superior. Una experiencia en la adquisición de habilidades gimnásticas. *Cultura y Educación*, 25(1), 3–16. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564013806309091>



Yoder, L. J. (1993). Cooperative Learning and Dance Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64(5), 47–51. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.1993.10609977>

Els annexos amb el material que ha format part de l'estudi es troben al CD-ROM adjunt a aquest treball.

**Annex 1.** Acord de col·laboració.

**Annex 2.** Observacions:

- 2.1.- Observació unitat didàctica d'iniciació a l'handbol (5è curs, grups A i B).
- 2.2.- Observació unitat didàctica d'iniciació als esports de raqueta (5è curs, grups A i B).
- 2.3.- Observació unitat didàctica d'iniciació a l'atletisme (6è curs, grups A i B).
- 2.4.- Observació unitat didàctica d'iniciació al voleibol (6è curs, grups A i B).

**Annex 3.** Transcripció de l'entrevista al mestre.

**Annex 4.** Anàlisi documental:

- 4.1.- Unitat didàctica d'iniciació a l'handbol (5è curs, grups A i B):
  - 4.1.1.- Dossier d'avaluació grupal i autoavaluació.
- 4.2.- Unitat didàctica d'iniciació als esports de raqueta (5è curs, grups A i B):
  - 4.2.1.- Fitxes de treball. Habilitats del drive, el revés i el smach.
  - 4.2.2.- Dossier d'avaluació grupal i autoavaluació.
- 4.3.- Unitat didàctica d'iniciació a l'atletisme:
  - 4.3.1.- Fitxa de treball. Resistència aeròbica. Tècnica del Marcador Col·lectiu.
  - 4.3.2.- Dossier d'avaluació grupal i autoavaluació.
  - 4.3.3.- Fitxes de la prova d'atletisme. Salt d'alçada, salt de llargada, llançaments i velocitat.
- 4.4.- Unitat didàctica d'iniciació al voleibol:
  - 4.4.1.- Dossier d'avaluació grupal i autoavaluació.
  - 4.4.2.- Fitxa de la prova de voleibol. Disseny i organització d'un minipartit.

Bellaterra, a 04 de febrer de 2013

A l'atenció de l'equip directiu de l'escola Gerbert d'Orlhac, de Sant Cugat del Vallès:

Benvolguts/des,

Amb motiu de la realització de la tesi doctoral *Ensenyar i aprendre l'esport a través de l'aprenentatge cooperatiu. Un estudi de cas en l'Educació Física escolar*, i amb l'objectiu de conèixer i aprofundir en el tema objecte d'estudi, ens posem en contacte amb vostès per comptar amb el seu vistiplau a l'hora de col·laborar amb el mestre d'Educació Física del seu centre, el Sr. Raül Romero Muñoz.

La intenció és dur a terme una observació no participant de les sessions en què el mestre imparteixi les unitats didàctiques d'iniciació esportiva (cicle superior), fer-li una entrevista i analitzar el material que fa servir en les sessions. Això implica fer una recollida escrita i audiovisual (mitjançant fotografies i vídeos) de tota aquesta informació. En cap cas no es requereix de mesures addicionals per part del centre.

Aquesta intervenció es portaria a terme en el temps que queda d'aquest curs escolar i al llarg del curs següent (curs 2013/2014). També cal afegir que el mestre en qüestió està informat de l'objectiu i característiques d'aquest estudi i que està disposat a formar-ne part.

En aquest sentit, demanem del vostre permís perquè la investigadora Laura Carbonero Sánchez, amb DNI 46940095Q, tingui accés al centre i pugui assistir a les sessions d'Educació Física del Sr. Raül Romero.

Agraïm per endavant la seva atenció.

Cordialment,



Laura Carbonero Sánchez  
Investigadora principal



Maria Prat Grau i Carles Ventura Vall-Llovera  
Doctors i directors de la tesi doctoral

---

**Per a més informació, poden posar-se en contacte amb:**

Laura Carbonero Sánchez: [laura.carbonero@e-campus.uab.cat](mailto:laura.carbonero@e-campus.uab.cat)

Maria Prat Grau: [maria.prat@uab.cat](mailto:maria.prat@uab.cat)

Carles Ventura Vall-Llovera: [carlesventura@gencat.cat](mailto:carlesventura@gencat.cat)

**Bellaterra, a 04 de febrer de 2013**

En el marc de la tesi doctoral *Ensenyar i aprendre l'esport a través de l'aprenentatge cooperatiu. Un estudi de cas en l'Educació Física escolar*, i amb l'objectiu de conèixer i aprofundir en el tema objecte d'estudi, el Sr. Raúl Romero Muñoz, amb DNI 46804216K, i mestre d'Educació Física de l'escola Gerbert d'Orhac de Sant Cugat, accepta formar part d'aquesta recerca i ser l'estudi de cas seleccionat per dur-la a terme.

Aquest estudi implica fer una observació no participant de les sessions en què el mestre imparteixi les unitats didàctiques d'iniciació esportiva (cicle superior), fer-li una entrevista i analitzar el material que fa servir en les sessions. Això implica fer una recollida escrita i audiovisual (mitjançant fotografies i vídeos) de tota aquesta informació.

Aquesta intervenció no requereix de cap mesura addicional per part del mestre i es portaria a terme en el temps que queda del curs escolar actual i al llarg de tot el curs vinent (curs 2013/2014). El mestre serà informat en tot moment de la informació que es reculli, del tractament que se'n fa i de l'evolució de l'estudi.

El mestre accepta l'entrada en les seves sessions de la investigadora Laura Carbonero Sánchez (DNI 46940095Q), que serà la persona encarregada de dur a terme l'estudi sota direcció de la Dra. Maria Prat Grau (UAB) i del Dr. Carles Ventura Vall-Llovera (INEFC Barcelona).

I perquè així consti, signen aquest document totes les parts interessades:



Raúl Romero Muñoz  
Mestre estudi de cas



Laura Carbonero Sánchez  
Investigadora principal



Maria Prat Grau i Carles Ventura Vall-Llovera  
Direcció de la tesi doctoral

## UNITAT DIDÀCTICA D'INICIACIÓ A L'ATLETISME A PRIMÀRIA, IMPARTIDA AMB UNA METODOLOGIA BASADA EN L'APRENTATGE COOPERATIU

---

Relat corresponent a la impartició d'una unitat didàctica d'iniciació a l'atletisme a l'escola d'educació infantil i primària *Gerbert d'Orlhac* de Sant Cugat del Vallès (Barcelona). Extret a partir de les fotografies, vídeos i notes preses a les sessions dutes a terme, set en total. Curs: sisè de primària (grup B).

En color blau: reflexions del mestre d'Educació Física i estudi de cas.

### SESSIÓ 1.

---

En aquesta unitat didàctica es segueix al grup de 6èB. La primera sessió es duu a terme el dilluns 6 d'octubre de 2014. Comença a les 11.10h, tot just acabar el temps d'esbarjo. En aquest cas, es tracta d'una sessió llarga que dura fins a les 12.30h i que inclou la dutxa final.

[Aquesta unitat didàctica s'ubica en aquest període per diverses raons. La fonamental és que al mes de novembre els alumnes de totes les escoles de Sant Cugat participen en un Cross escolar a la mateixa ciutat. És una prova amb molta participació. De la mateixa manera, i seguint amb les raons, és una unitat didàctica que domino per experiència i també considero que és molt dinàmica i de "base" per començar el curs. A més, és molt ben acceptada per la majoria dels alumnes].

Els infants van arribant del pati i alguns demanen al mestre: "R., comencem a escalfar ja?". El mestre assenteix i diu: "Sí, avui he estat vigilant pati i mentre jo col·loco un parell de coses podeu entrenar, però res de pilla-pilla ni de fer el boig. Podeu fer carrera o gimnàstica suau al mateix lloc". Alguns alumnes comencen a moure's pel gimnàs mentre xerren i riuen: fan carrera suau mentre balancegen els braços, corren amb genolls amunt, de costat, creuant cames... D'altres fan exercicis gimnàstics i d'estiraments. Puc observar que en l'estona que no hi ha intervenció docent directa, l'alumnat s'agrupa clarament per sexes. També em crida l'atenció que el grup de nenes es mostra més actives que no pas el de nens. El mestre em confirma després: "Sí, aquest grup té unes nenes molt *canyeres*, són una passada". Pel contrari, hi ha molts nens que s'agrupen en un racó del gimnàs i als que el mestre increpa: "Nois, vosaltres considereu que això és entrenament o escalfar abans de l'activitat?" [el fet de proposar "entrenament" porta implícit molts factors a comentar: En primer lloc, "l'entrenament" és un període curt de temps que serveix de transició entre la sessió anterior (classe, aula, metodologia més directiva...) i la sessió d'Educació Física (nou espai, metodologia més oberta i participativa, parlar amb els companys/es...). En aquest sentit considero "normal" que les nenes parlin amb les seves amigues i els nens amb els seus amics durant l'entrenament que pot durar uns 3-4 minuts].

Un cop hi és tothom, el mestre diu que entre tots acabaran de posar el material que faran servir. Ell dóna indicacions de quin material és i del lloc on l'han de posar. Agraeix l'ajuda als alumnes i diu somrient a un grup de noies que arrossega el matalàs gran: "Vinga, *esas chicas* al poder!".

Quan el material ja està preparat, el mestre crida l'alumnat per presentar la nova unitat. Els demana que seguïn als bancs per ordre de llista [ho faig per ordre de llista bàsicament per trencar una mica amb el que comentava anteriorment. Després de passar la fase "d'escalfament" i de "transició classe ordinària-classe d'Educació Física", és una manera de separar als nens dels nens i les nenes de les nenes, fent servir simplement un ordre a l'atzar com pot ser en aquest cas

[l'ordre de llista. Evidentment, també té una part pràctica perquè em dóna una visió general de qui falta, si han portat el material necessari, etc.].



Fotografies 1 i 2. L'alumnat ajuda a preparar el material de la sessió.

El mestre saluda el grup i diu que avui comencen la unitat d'iniciació a l'atletisme. Una de les primeres coses que fa és llegir els objectius d'aprenentatge en veu alta. Ho fa a partir del dossier d'avaluació grupal que ha dissenyat per l'ocasió:

“Qui vulgui treure un 10 en l'atletisme d'Educació Física ha d'aconseguir amb el seu grup quatre coses: 1) Tots els components del grup han d'aprendre les tècniques de l'atletisme. Què vol dir? Doncs per exemple, que si jo dic que el salt d'alçada s'ha de fer d'una determinada manera, doncs l'hem de fer d'aquesta manera. Si un agafa i salta com un boig i sense pensar, doncs aquest objectiu ja el tindrà malament. M'explico? Jo a les classes us explicaré com s'ha de fer bé. 2) Tots els components del grup han de divertir-se i gaudir de l'activitat. Sembla fàcil, eh? [alguns infants fan que no amb el cap i una nena diu: 'Però després no ho és']. Doncs aquí mirarem el nen que s'enfadi tota l'estona, que es faci mal perquè fa el que no toca, etc. 3) Tots els components del grup han d'ajudar i animar als seus companys. El nen o la nena que no ajudi o no animi, aquesta tampoc la tindrà bé. I 4) Tots els components del grup han d'esforçar-se al màxim, tot evitant riscos. Jo estaré veient qui s'esforça i qui no. Com sempre, cada grup tindreu el vostre dossier per recordar que heu d'aconseguir. Ho podeu anar mirant mentre treballem. Si en algun moment no esteu massa segurs, l'agafeu, el llegiu bé i un cop ho tingueu clar us poseu a treballar. D'acord?”

[Tot i que al dossier hi ha un dibuix explicatiu de la tècnica a utilitzar, sempre m'agrada explicar-ho en veu alta, no perquè s'entengui millor (que també) sinó perquè vegin que és important per a mi que ningú prengui mal fent servir una mala tècnica o per no respectar les mesures de seguretat. El fet de dir “qui vulgui treure un 10...” és un missatge subliminal pels que tenen més dificultats: també poden treure un excel·lent ja que en aquesta unitat no és tan important el rendiment com l'actitud].

Quan acaba aquesta explicació, el mestre mira els alumnes i pregunta: “Qui es veu capaç de treure un excel·lent en aquesta unitat?”. La major part de l'alumnat aixeca la mà.

Abans de començar, el mestre ubica la unitat dins de la programació d'aquest curs. De cara a l'alumnat, la programació la presenta a partir d'una mena de joc de taula, on cada unitat didàctica és una casella que l'alumnat ha d'anar superant. Si el curs passat el mestre feia servir el *Joc de les illes*, aquest curs estrena el *Joc dels planetes*. Cada unitat didàctica serà un planeta, i els alumnes hauran de superar una prova final per poder passar al següent. El mestre recorda que una unitat es supera si, i només si, tothom del grup d'aprenentatge assoleix els objectius i supera la prova [per mi l'atenció a la diversitat no és només enfocar els objectius als que tenen més dificultats, sinó que els que tenen més habilitat també

puguin desenvolupar-se al màxim. Els objectius i les activitats que es plantegen durant tot l'any a Educació Física són molt amples, ajustables a tothom, ja tingui capacitats per dalt ("superdotats" atlèticament o amb més habilitats socials) com per baix (manca de coneixements, presència de discapacitat, manca de relacions socials, pors...)].



**Fotografies 3 i 4.** El mestre presenta la unitat d'atletisme a l'alumnat i la contextualitza dins el *Joc dels Planetes*.



**Fotografia 5.** El *Joc dels Planetes*, corresponents als grups 6èA i 6èB. Pengen de la paret del gimnàs. Cada grup d'aprenentatge està representat per un astronauta que passa d'un planeta a un altre.

Aquesta és la primera sessió de la unitat i toca formar els grups d'aprenentatge cooperatiu. En aquesta ocasió, l'alumnat demana al mestre si els poden formar ells. El mestre s'ho pensa una mica, i diu: "Val, d'acord. Però haureu de seguir unes normes: primer, seran grups de 4/5 persones formats per nens i nenes. I segon, confio 100% en vosaltres, però ja sabeu que si no m'agrada com queden els grups que feu, jo mateix els" [Aquest grup porta amb mi des de 1r de primària, és a dir, 6 anys. Això vol dir que la complicitat és mútua i la confiança és plena (...). En relació a què vull dir si no m'agrada els grups ells saben que em refereixo a: 1) si treballen sempre amb les mateixes persones, 2) si hi ha alumnes rebutjats o es fan "guetos", 3) si no són prou heterogenis tant en gènere com en habilitat, etc. I això és una estructura que venim repetim des de cicle inicial. Si no hi hagués aquesta confiança mútua ni tan sols contemplaria l'opció de que ells mateixos facin els grups].

Els alumnes comencen a fer les formacions i el mestre avisa: "Si no aneu ràpid amb la formació dels grups els faré jo, eh? Vinga, cada grup de quatre o cinc que vingui a recollir el dossier d'avaluació".





**Fotografia 6.** El mestre reparteix els dossiers d'avaluació grupal.

És important assenyalar que en aquest cas no hi ha cap alumne/a que tingui coneixements previs d'atletisme. El que han pogut practicar fins al moment ha estat el curs passat amb aquest mateix mestre i com a conseqüència d'un cross escolar celebrat al municipi on s'ubica l'escola i al que el mestre va animar l'alumnat a participar-hi.

La part principal de la sessió d'avui està formada per tres activitats, disposades en forma d'estació: 1) salt d'alçada, 2) salt de llargada, i 3) cursa de velocitat. Les dues primeres estan al gimnàs, mentre que la tercera es duu a terme al porxo. Ambdós espais estan directament comunicats per la porta del gimnàs, que romandrà oberta tota la sessió. A cada estació hi hauran dos grups d'aprenentatge cooperatiu, i les rondes (tres en total) tindran una durada aproximada de 15 minuts. Serà el mestre qui informará dels canvis d'estació. Abans de començar, però, pregunta a l'alumnat si té algun dubte i fa les demostracions oportunes per aclarir les tasques a fer.



**Fotografies 7 i 8.** Explicacions i demostracions del mestre. Al salt d'alçada ha posat dues opcions per saltar.

Com es pot observar a la fotografia número 7 que representa l'estació de salt d'alçada, el mestre comença col·locant dues alçades per fer el salt. D'aquesta manera, cada grup i cada infant pot autogestionar la seva tasca i progressar en el seu aprenentatge en funció de les seves habilitats. Tanmateix, i com també es pot observar a la fotografia número 9, l'alumnat va posant-se a prova variant l'alçada. Es mostren autoexigents i el mestre somriu en veure com molts d'ells es posen a prova.



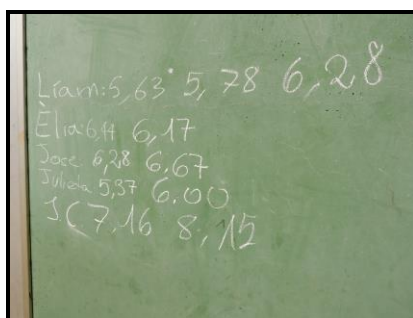
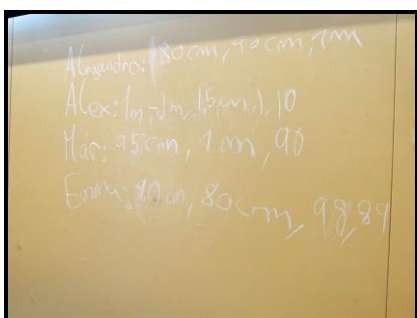
Els grups treballen segons ha demanat el mestre. 6èB és un grup amb una actitud força positiva, els agrada l'Educació Física i gaudeixen de les activitats proposades. Dintre del grups d'aprenentatge cooperatiu s'observen actituds motivadores (p.ex., aplaudiments) i es recullen comentaris d'ànims entre companys:

- "Com mola, A.!",
- "M., M., M.! [mentre aplaudeixen la companya que corre]",
- "A veure si em supero..."
- "Sincerament, no n'estic gaire satisfeta, del temps que he fet..."



Fotografies 9, 10 i 11. Activitats d'ensenyament i aprenentatge de la sessió 1: salt d'alçada, salt de llargada i cursa.

L'alumnat va apuntant amb guix els resultats que aconsegueixen. Un cop acaba una ronda, cada alumne/a apunta darrere del dossier d'avaluació els seus tres millors resultats. Això els servirà després per tenir una referència del progrés (o no) que fan en el seu aprenentatge. Alhora també servirà al mestre en la seva avaluació. El fet d'enregistrar els resultats obliga als alumnes a calcular, mesurar, registrar, etc. Cada grup d'aprenentatge duu un rellotge, aspecte en relació al qual el mestre diu: "Això ja ho varem aprendre l'any passat! Us en recordeu de com funciona, oi?" [M'agrada que també relacionin la classe d'Educació Física amb el fet de tenir el seu dossier, de llegir i escriure, de fer anotacions i càlculs. I a més a més, que ho facin des del punt de vista de que sigui una cosa útil i productiva per al seu aprenentatge i no quelcom mecànic i sense sentit. Tant les fitxes d'aprenentatge com els dossiers d'avaluació són una eina molt important perquè ells enregistren els seus resultats i poden anar comprovant si evolucionen o no. Però no són només importants perquè em donen molta informació, sinó perquè així estem fent tot un treball per competències (aprendre a aprendre, competència comunicativa, matemàtica, social...)].



Fotografies 12, 13 i 14. Registre de resultats al salt d'alçada, la cursa i el salt de llargada, respectivament.



Fotografies 15, 16 i 17. Els grups recullen els tres millors resultats de cada component.

Dintre dels grups d'aprenentatge cooperatiu, l'alumnat s'organitza de manera que quan un component està fent la seva execució un altre company/a l'observa i li dona un feedback al respecte. El mestre ja ha explicat abans quan un salt és vàlid o no, i ara correspon a l'observador/a dir-li al company/a que ha saltat. Aquest mateix company, o un altre del grup (si no és que està observant o executant), s'encarrega d'apuntar el resultat. En la majoria dels casos, els grups de quatre formen parelles d'executant/observador [aquesta estratègia es fonamenta en la coevaluació, en l'ensenyament recíproc i l'ensenyament alumne-alumne, molt important en l'assoliment de les competències bàsiques si entenem que l'Educació Física ha de contribuir a un desenvolupament integral de l'alumne dins d'un context de tolerància, respecte i diversitat social].

S'observa com els infants s'ajuden entre si. A la fotografia número 18 corresponent al salt d'alçada, un nen ajuda a una companya de grup: "No et surt bé perquè no entres amb la cama que toca, com deia en R. [referint-se al mestre]. Mira, fas així [mentre fa una demostració a càmera lenta], després la passes per aquí... i pum! Saltes!" [Aquestes situacions espontànies són les que m'omplen com a mestre. Bé, dic espontànies però en realitat es donen perquè abans tu també has creat el context perquè això succeeixi. I aquí entra la metodologia que fas servir i l'estructura que dones a les activitats. És igual que siguin activitats d'oposició o competitives. Realment, penso que educar a través de l'esport és això].



Fotografia 18. Un nen ajuda a una companya de grup en el salt d'alçada.

L'E. és una dels dos infants de 6èB que presenten dificultats en l'aprenentatge derivades d'una discapacitat. Està a la Unitat de Suport a l'Educació Especial de l'escola (USEE), però l'Educació Física la fa amb el seu grup-classe de referència. En aquesta unitat d'iniciació a l'atletisme, el mestre em comenta que han estat els companys qui han escollit la nena per formar part del seu grup d'aprenentatge, i que no ha hagut de ser ell com a mestre qui l'hagi hagut de posar en alguna formació. Això són actituds i mostres que serveixen al mestre per comprovar com madura el grup. Al salt de llargada, puc observar com un dels companys de l'E. l'ajuda en l'execució, donant-li indicacions: "Vinga E., anem a saltar!

Va, 3, 2, 1...ja! Mira, ara ho faig jo i tu ho veus!". Fins i tot corre amb ella, acompanyant-la en la carrera fins al moment del salt: "Ara, E.! Salta!".

A l'activitat de la cursa, els companys de grup de l'E. vénen a dir-li al mestre: "R., l'E. abans havia fet 8. I ara ha fet 7'79!". El mestre felicita la nena i, per extensió, també a la resta del grup.

L'altre nen amb discapacitat i també de la USEE és en J. Mentre espera el seu torn en el salt d'alçada, un company seu li dóna un copet d'ànims a l'esquena i li diu: "Venga J., eh?". La resposta d'en J. és encaramel·lar-se amb el seu company que està assegut esperant i donar-li un parell de cops afectuosos al genoll. El nen em mira i somriu [crec que és important destacar que a més de la discapacitat motriu i psíquica que presenten aquest dos alumnes, les situacions familiars que tenen darrera malauradament tampoc els acompanyen. Aquest fet transcendeix a l'Educació Física i a la mateixa escola, però com a agents educatius hem d'intervenir dintre de les nostres possibilitats. Totes les paraules, les estratègies, les accions dirigides, les actuacions i fins i tot els silencis estaven estudiats i mesurats per tal de no afectar més del compte el desenvolupament d'aquests nens en la sessió, així com també el desenvolupament del propi grup d'aprenentatge. Són persones altament vulnerables, sensibles i en situació de risc social elevat i sóc conscient de que no podem ser impassibles: hem d'intervenir per aconseguir en aquestes persones una millor autonomia, autoestima, i una felicitat individual i social].

El rol del mestre al llarg de la sessió és el de guia. Passa contínuament d'una estació a una altra donant indicacions i consells, corregeix quan escau i crida l'atenció quan convé, ja sigui de manera general o a algun infant/s en particular: "Si no hi ha ningú del grup que t'estigui mirant, no saltis. Heu d'estar al cas dels companys que salten!".

Vetlla pel funcionament de la sessió i observa detingudament<sup>1</sup> als diferents grups i alumnes. També analitza els resultats que els infants van apuntant. Quan roman físicament quiet se situa a la porta del gimnàs, de manera que controla les estacions de dintre i l'exterior de la cursa. En cas que aparegui algun conflicte fa de mediador, però sempre intenta que siguin els alumnes qui arribin a una solució. Com sempre diu: "Nois, l'esport són problemes i heu de ser capaços de solucionar-los" [jo sóc mestre i la meva feina no és resoldre'ls els conflictes, sinó donar-li les eines i estratègies per tal que puguin solucionar-los ells mateixos].

No oblidar fer èmfasi en l'aprenentatge de la tècnica. Per exemple, en el salt d'alçada deia a l'alumnat en començar la sessió: "Quina cama hem d'aixecar aquí perquè puguem saltar millor? [mentre fa la demostració]. Molt bé, la que està al costat del matalàs. Això és una tècnica de l'atletisme i l'hem d'aprendre".

Resol dubtes i atén les preguntes de l'alumnat. Quan començava la sessió, l'E. (nena de la USEE) li demana la seva atenció. El mestre li diu: "E., no et preocupis. El teu grup t'ajudarà i jo també estaré aquí per ajudar-te". D'altra banda, avui hi ha una altra nena que duu crosses i el mestre li diu que tindrà el rol d'observadora i anotadora del seu grup [generalment aquestes situacions són per a mi un repte, ja que si no hi ha comunitat mèdic en contra sóc partidari de que faci esport adaptant si cal les activitats. En aquest cas tenia comunicat mèdic que jo he de respectar, tot i que pugui no estar d'acord amb l'actuació o decisió mèdica (que en aquest cas era de repòs absolut)].

Mentre que els alumnes treballen, el mestre em comenta: "Veus? Ara mateix les activitats en sí no són cooperatives, però la manera de treballar sí que ho és. No passa res per treballar aspectes d'oposició i d'haver de competir, tot depèn de

---

<sup>1</sup> A vegades, l'observació detinguda dels alumnes porta al mestre a preguntar al professorat tutor o a les famílies pels infants. En aquest cas, s'havia quedat preocupat per l'E., la nena de la USEE. Pregunta a la mestra tutora i a la mare i aquestes l'informen que la nena està més neguitosa perquè els pares s'han separat i els dilluns arriba nerviosa a l'escola. El mestre em comenta més tard: "Ara sé que no era l'activitat en sí, sinó que el problema és més aviat emocional".

com l'enfoquis" [cert, en aquest sentit estariem parlant d'activitats participatives i obertes i, tot i que siguin individuals, formen part d'un equip, s'ajuden entre ells i saben que tots han de millorar, aprendre i assolir els objectius. És igual que siguin objectius comuns o adaptats.]



Fotografia 19. El mestre escolta un nen que li explica el problema que té en entrar al salt d'alçada.

La sessió d'avui finalitza amb els grups d'aprenentatge acabant d'anotar els registres de cada component. Un cop ho tenen, li donen al mestre i marxen a la dutxa. Alguns però, es resisteixen a marxar i romanen fent salts fins que el mestre els avisa que aquesta part de la classe ja ha acabat i que la dutxa també forma part de l'assignatura: "Estigueu tranquils, que això ho continuarem fent de diferents maneres els propers dies! Ara a la dutxa!".

**Temps de pràctica motriu sessió 1.** La sessió era de les 11.10 fins a les 12.30 hores. Restant els 15 minuts finals destinats a la dutxa, el temps de classe són 65 minuts. En aquest cas, el temps de pràctica motriu ha estat de 50 minuts 71 segons. No inclou el temps destinat a la introducció, la formació dels grups d'aprenentatge cooperatiu ni els canvis d'estació.

TEMPS DE PRÀCTICA MOTRIU SESSIÓ 1 UD ATLETISME	
Moment de pràctica motriu	Temps
Escalfament/Activació	5'47"
Ronda 1	15'56"
Ronda 2	15'15"
Ronda 3	14'53"
<b>Total temps de pràctica motriu (de 65' disponibles)</b>	<b>50'71"</b>

La segona sessió d'atletisme es duu a terme dijous, 9 d'octubre. En aquest cas, es tracta d'una sessió curta que comença a les 10 i acaba a les 10.40 hores. No inclou dutxa.

Avui vaig amb el mestre a l'aula de 6èB per recollir l'alumnat i acompanyar-lo fins a la pista exterior. Un cop allà, els infants es posen directament a escalfar. Ho fan amb el seu joc d'activació preferit, el *Joc del Moli*. Hi juga tothom menys l'E. (nena USEE), que venia abraçada al mestre dient-li que té molta son. El mestre somriu i li diu: "Jo també!". La nena ajuda al mestre a posar el material, que avui només són conus petits.



**Fotografia 20.** L'alumnat escalfa jugant al *Joc del Moli* mentre que el mestre disposa el material.

Mentre posen el material, el mestre pregunta a l'E. si li agrada córrer. Ella respon que "Bastant" i ell li diu somrient: "Doncs millor perquè avui toca córrer molt, eh?"

També hi ha una altra alumna que va amb croses a causa d'un esquinç. Diu al mestre: "*Me quedo contigo*". El mestre riu i diu: "Vaja, què és això de que et quedes amb mi? Tu ja pots anar canviant el xip perquè encara que duguis croses faràs Educació Física sí o sí!". Riuen.

A la sessió d'avui es durà a terme una activitat de resistència, que consistirà en córrer durant cinc minuts donant voltes a tota la pista i bona part de la zona del pícnic (annexa a la pista). L'alumnat haurà de fer recompte de les voltes donades i tenir presents altres aspectes que també seran enregistrats [\[al final faré el Marcador col·lectiu d'Orlick, en què se sumen les voltes dels 4 ó 5 membres del grup d'aprenentatge de manera que tots els resultats compten en positiu\]](#). El mestre explica: "L'atletisme té diferents proves, algunes com les que vam fer l'altre dia: salt de llargada, salt d'alçada i cursa de velocitat. També hi ha llançament de pes, relleus... i una altra prova és la cursa de resistència... és a dir, córrer. A vegades, a aquesta prova de resistència se li diu cross. Ja sabeu que n'hi ha un d'aquí un mes: qui el vulgui córrer, aquesta unitat li servirà per començar a preparar-se. Qui no pugui o no vulgui doncs no passa res, li serveix per aprendre atletisme i entrenar".

L'alumnat escolta atentament al mestre, que prossegueix explicant com faran l'activitat d'avui: "Com funciona? Us posaré per parelles del mateix grup i farem dues curses. A la primera, un de la parella fa d'entrenador o entrenadora i l'altre corre. Quan acabi aquesta primera cursa canviem, val? La cursa són cinc minuts. Cinc minuts de cursa que...". Llavors una nena interromp tímidament l'explicació del mestre: "Però no es tracta de guanyar, oi Raúl?". El mestre la mira amb un somriure que intenta transmetre confiança i li diu: "No, estigues tranquil·la. L'objectiu no és guanyar a ningú, és una cursa contra vosaltres mateixos. Guanyarà tothom que assoleixi els tres objectius de l'atleta, i guanyareu com a classe si



supereu el primer resultat col·lectiu. Aquí no guanyarà necessàriament qui arribi primer, segon o tercer.” I continua: “L’entrenador i l’atleta han de fer varies coses *[agafant la fitxa que ha dissenyat per avui]*. Primer parlo de l’atleta... Primer objectiu, l’atleta ha de mantenir un ritme constant. Què vol dir mantenir el ritme de manera constant? Vol dir que tota l’estona que dura la cursa vaig al mateix ritme, això és fer una bona cursa. Això, ho anar de menys a més. Una bona cursa és una d’aquestes dues coses. El que va en una cursa de més a menys no està corrents bé, m’explico? Si són cinc minuts i jo els tres primers vaig molt ràpid i els dos últims vaig més a poc a poc vol dir que no ho estic fent bé, sí? Així per fer-ho bé torno a repetir dues coses: o a ritme constant o de menys a més, d’acord? Val, això ho farà l’atleta i l’entrenador el mirarà. Segon objectiu, l’atleta ha d’acabar la cursa en bones condicions. Què vol dir? Que quan acabis, has de ser una persona, no un drap! *[els infants riuen]*. A mi em fa pena quan vaig a córrer una maratón que la gent arriba a la meta que mare meva *[el mestre imita una persona arribant ofegada a meta i els nens riuen]*. Arriben plorant... i jo penso, però això què és? Una cursa o què?” *[l’esport és salut, és felicitat, és vida... Cada dia hauríem de donar les gràcies per poder estar fent esport (hi ha molta gent que no pot) i per tant, hem de gaudir cada instant d’aquest fascinant món. Una cursa és molt més que una competició: és una oportunitat per conèixer-nos millor a nosaltres mateixos. Al final d’una cursa sí o sí hem d’arribar en bones condicions, no vull dir sense esforçar-nos, vull dir que en tot moment hem de saber controlar el partiment i no deixar mai que ell ens controli a nosaltres. Una mica era això el que es hi volia transmetre]*.



Fotografia 21. El mestre explica a l’alumnat l’activitat de resistència.

El mestre també posa èmfasi en la respiració i explica als alumnes com l’han de controlar. Per últim, assenyala que el tercer objectiu de l’atleta serà esforçar-se al màxim, cadascun dintre de les seves possibilitats i del seu punt de partida:

OBJECTIUS DE L’ATLETA	
<b>Objectiu 1</b>	Mantenir un ritme constant, o bé anar de menys a més
<b>Objectiu 2</b>	Acabar la cursa en bones condicions
<b>Objectiu 3</b>	Esforçar-se al màxim

Un cop explicats els objectius o tasques de l’atleta, el mestre passa a explicar els de l’entrenador/a: 1) comptar les voltes que fa el seu atleta, 2) animar-lo al llarg dels cinc minuts, i 3) controlar el temps *[això últim també ho farà el mestre]*. A més, hauran de valorar els tres objectius dels atletes amb: sí / no / a millorar.

Arrel de la pregunta feta abans per l’alumna, i donat que alguns altres nens també fan algun comentari al respecte, el mestre assenyala que l’objectiu no és guanyar ningú, i que qui arribi primer no vol dir que ho hagi fet bé: “És una cursa contra vosaltres mateixos! *Guanyarà* tothom qui assoleixi els tres objectius de l’atleta, no només qui arribi ni primer, ni segon, ni tercer...!”. La nena que havia preguntat em mira i li pico l’ull: ara ja es veu a sí mateixa “amb possibilitats”.

Els infants s'emparellen. Avui el mestre no insisteix en què les parelles siguin mixtes. En els grups de cinc, el mestre reuneix qui queda sense parella i d'aquí en treu de noves per fer l'activitat d'avui [és un recurs que no m'agrada, sóc conscient... Crec que sempre hem d'evitar això, però en aquest cas les parelles no havien de compartir una activitat sinó que l'activitat en sí (corsa) era individual. En aquest sentit es relativitza aquest hàndicap, tot i que insisteixo és quelcom a evitar].

Comença l'activitat amb una primera volta de reconeixement que el mestre fa amb l'alumnat. Així aprofita per exemplificar com es manté un ritme constant i de quina manera s'ha de respirar:



Fotografies 22 i 23. Mestre i alumnat fan una primera volta de reconeixement.

Un cop feta aquesta volta, i abans de començar la primera cursa, el mestre reparteix la fitxa de seguiment a les parelles, que escriuen ràpidament els seus noms al rol corresponent (atleta i entrenador).

Tothom s'aproxima al punt de sortida, els atletes preparats per sortir i els entrenadors a una banda preparats amb la fitxa per fer el seguiment de la seva parella. Dos nens van agafats per les espatlles dient: "Vinga, qui corre primer?"

El mestre s'assegura que cada atleta té al seu entrenador [aixeca la mà de cada atleta i pregunta: 'El seu entrenador o entrenadora?'] i es disposa a donar el "tret de sortida".



Fotografies 24 i 25. Apuntant els rols d'atleta i entrenador i preparant la sortida.

Comença la carrera i arriba la "bogeria" en l'aspecte positiu de la paraula. Els atletes comencen a córrer seguits de prop de la majoria dels entrenadors, que els van animant i donant-los indicacions:

- "Dale, dale, dale!"

- “Corre que vas molt bé, va!”
- “Corre, corre!”
- “Va, va, vaaaa!”
- “Vinga, que queden pocs minuts!”
- “Nas boca, nas boca...!”

Un dels entrenadors salta i diu content: “Què xulo!”. Per la seva banda, el mestre acompanya en els ànims, va controlant el temps i donant indicacions tant als atletes (“Recordeu, ritme constant i controlant la respiració!”) com als entrenadors. D’aquests, al que criden l’atleta més de lluny els diu: “Segueix-lo una mica més de prop perquè escolti les teves indicacions”. També dóna alguna indicació especial a en J., el nen de la USEE, que en aquest primer torn fa d’entrenador: “Anima’l J., i mira que ho faci bé!”.



**Fotografia 26.** Primera cursa, els atletes corren seguits dels seus entrenadors.

Quan queden 30 segons perquè facin els cinc minuts de carrera, el mestre avisa. Quan en queden només 10, compta enrere en veu alta. Llavors els entrenadors entren en una fase “hiperactiva” en què viuen el seu rol al màxim i on els ànims es multipliquen:

- “Va, va, va!”
- “Ànims, que només queden 30 segons!”
- “Esprint final, esprint final!”

Acabats els cinc minuts, els atletes aturen la cursa i el mestre els demana que no s’aturin del tot: “Camineu, no us atureu de cop. Això també s’ha d’aprendre”. Així que mentre que els entrenadors apunten els resultats de la seva execució, ells caminen i es recuperen a la vora.





**Fotografia 27.** Recuperant-se i apuntant els resultats de la primera cursa.

La segona volta resulta igual d'animada. Alguns comentaris dels que ara són entrenadors són:

- “Va, que tu pots!”
- “Vas molt bé, molt bé!”
- “Va A., que és la teva sisena volta! Molt bé!”
- “Corre V., que és l'últim minut!”
- “Relaxa't una mica, que vas molt bé!”

El mestre m'assenyala el cas de dues nenes que fan d'entrenadores: estan animant a les seves atletes i de pas també a la resta que corre a prop. El mestre crida: “La J. molt bé i la B. també!”.

Igual que ha fet a la primera cursa, el mestre anima i dóna indicacions: “El teu atleta va massa ràpid, aconsella'l que vagi més lent”. Quan els nens han acabat i estan apuntant els resultats d'aquesta segona part, el mestre em diu: “Sembla que no, però cinc minuts no és poc. El cas és que si poses 10 minuts ja es *programen* i corren oblidant el que vull que aprenguin, i si en poses només dos és molt poc i corren massa ràpid”.

La nena amb croses avui fa dos cops d'entrenadora, però el mestre li diu: “Avui no pots, però quan ja estiguis bé, un dia mentre els teus companys fan l'activitat que toqui tu faràs aquesta, d'acord?”



**Fotografies 29, 30, 31, 32 i 33.** Moments de la segona cursa.

L'activitat de resistència acaba amb la recuperació dels atletes del segon torn i els entrenadors apuntant els últims resultats. El mestre recull les fitxes i diu a l'alumnat: “Molt bé, molt bé i molt bé. Espectacular, vaja atletes que tinc! Us felicito mogollón. Heu anat cadascú al vostre ritme, però tothom esforçant-vos igual! Estic molt content”.



**Fotografia 34.** El mestre recull les fitxes i felicita als alumnes per la sessió que han fet.

El mestre té experiència en atletisme i al llarg de la sessió ha fet símils amb el que són les carreres en què ell mateix participa. D'aquesta manera crida l'atenció de l'alumnat i els dona a conèixer alguns aspectes de la realitat d'aquesta disciplina esportiva:

- Sobre els primers i els últims: “Mireu, avui hem corregut 25 persones, però a l'última carrera que es va fer a Barcelona en van córrer unes 20.000. I hauríeu de fixar-vos en el públic, anima més als últims que no als que van primers. En serio, eh? Si aneu a una cursa d'aquestes, veureu que al primer li diuen 'Molt bé, molt bé!', perquè és clar, s'ha esforçat molt i molt bé, però als últims que són gent que no són professionals, que són gent... Bueno, gent com jo! *[el mestreriu i els alumnes també, però no poden evitar mirar al seu mestre amb admiració]*. Doncs a aquests els animen més encara, els animen moltíssim!”.
- Sobre la importància del que han fet els entrenadors, el mestre diu que quan ell corre, la seva gent propera l'espera a diferents punts de la cursa i que això anima molt. Igual que han fet avui els entrenadors: “En un primer punt hi ha un amic meu, al segon hi ha la meva parella, a la meta els meus pares... tots m'animen, em diuen com vaig, i tot això t'ajuda moltíssim”.
- Sobre la relativització del resultat final i el fet de gaudir de l'activitat física i l'esport sense pensar només en guanyar o perdre: “Jo porto 25 anys corrent i mai he guanyat una cursa! I què? No passa res, a mi m'agrada córrer igual i penso continuar!” *[la competició tal i com està muntada en aquesta societat contamina i està sobrevalorada per interessos econòmics del sistema neoliberal en què vivim. L'esport se'n fa ressò, a vegades provocant més prejudicis que avantatges. En aquest cas és cert tot el que deia i era el que sentia. Córrer és un moviment natural de l'espècie humana des de fa milions d'anys. Hauria de ser normal veure a tothom corrents, però és clar, ara mateix “no ens cal” per sobreviure en aquesta societat hipertecnificada i ultrasedentària que ens han venut sota el nom d'estat del “benestar”]*.

Alguns comentaris més dels alumnes en referència a la sessió d'avui han estat aquests:

- Un nen diu a un altre: “C., t'he passat dos cops!”. En C. contesta: “A mi m'és igual, jo ho he fet tot bé, tots els objectius...”
- Un nen cap al vestuari: “Uf... no podia amb la meva *alma*!”.
- Un nen a la seva entrenadora, mentre aquesta apunta els seus resultats: “He mantingut el ritme bé?”. Ella li contesta: “Sí, molt bé”.
- Dos nens que van cap al vestuari: “Uf, ara a dormir tothom!”. Riuen contents.

**Temps de pràctica motriu sessió 2.** La sessió era de les 10 fins a les 10.40 hores. En total 40 minuts en els que cal tenir en compte que el mestre ha d'anar a buscar l'alumnat a l'aula, de manera que per a la pràctica motriu queden 35 minuts i escaig. En aquest cas, el temps de pràctica motriu ha estat de 18 minuts 29 segons. No inclou el temps destinat a les explicacions en els diferents moments de la sessió, la formació de les parelles, ni el registre de resultats [aquestes activitats atlètiques, sobretot al principi de la unitat, són molt intenses, intermitents i de curta durada. És més, en un concurs de salt de llargada el temps d'acció és mínim comparat amb el d'espera del teu torn i el temps de descans pertinent. Tot i que el temps de pràctica sigui poc, la intensitat i la qualitat d'aquest és molt elevat].

<b>TEMPS DE PRÀCTICA MOTRIU SESSIÓ 2 UD ATLETISME</b>	
<b>Moment de pràctica motriu</b>	<b>Temps</b>
Escalfament/Activació	5'23"
Volta de reconeixement amb el mestre	2'12"
Primera part activitat de resistència - Cursa 1	5'46"
Segona part activitat de resistència - Cursa 2	5'48"
<b>Total temps de pràctica motriu (de 35' disponibles aprox.)</b>	<b>18'29"</b>

### SESSIÓ 3.

Avui torna a ser sessió llarga (de les 11.10 a les 12.30 hores, amb dutxa inclosa). Aquest curs el mestre està fent més èmfasi en la higiene i el material (dutxa a les sessions llargues, samarreta de recanvi a les sessions curtes, cues en alumnes amb cabells llargs, roba adequada per fer Educació Física, etc.). Els infants vénen de l'hora d'esbarjo i van directament al gimnàs. El mestre ha fet la vigilància de pati.

Els nens que van arribant comencen directament a escalfar (fent carrera suau) o ajuden al mestre a treure el material del magatzem del gimnàs. El van col·locant al seu lloc segons indicacions del docent. Un cop el material principal està disposat, el grup-classe escalfa corrents pel gimnàs i fent estiraments suaus i ràpids.



**Fotografies 35 i 36.** Col·locació del material i escalfament/activació.

Un cop han escalfat, el mestre crida l'alumnat a una banda del gimnàs i diu: "Esteu preparats i preparades? Cues fetes? I roba de recanvi preparada per a la dutxa de després?"

El mestre explica que la part principal de la sessió d'avui estarà formada per tres activitats: 1) salt d'alçada, al gimnàs, 2) cursa de velocitat, al porxo, i 3) llançament de javelina (vòrtex), a la pista poliesportiva. S'ajuda fent una representació gràfica escrivint amb un guix a la paret. Els alumnes riuen i fan broma sobre una suposada pissarra, i el mestre els segueix el joc dient: "Us agrada la pissarra digital que tenim?" Els nens riuen i diuen: "Ja, i l'ordinador on és?". El mestre exclama: "L'ordinador? L'ordinador sóc jo, que sóc qui ordina/ordena aquí!". Tothom riu.

El mestre reprèn l'explicació, demanant silenci als alumnes: "Ssshhh... Vinga que anem justos de temps perquè pugueu fer les tres activitats. Si ens despistem un minut, ja anem malament. Primer, salt d'alçada: al grup que li toqui jo li tornaré a explicar molt bé la tècnica perquè la practiqueu. Dos, velocitat: sortirem un moment i us explicaré com funciona. Ara el llançament, a la pista: vigileu perquè aquesta estona estareu sols, tot i que allà està l'Eugeni treballant [*l'altre mestre d'Educació Física, que ja sap que els nens hi seran*]. D'acord? Què heu de fer a la pista? Mireu: farem servir el camp de volei i el de bàsquet, correcte? L'Eugeni està al camp de futbol i handbol [*els nens assenteixen*]".

El mestre dibuixa a la paret i explica com els nens han de sortir amb el vòrtex des del camp de volei i com el camp de bàsquet (on hi ha una cinta mètrica enganxada al terra) serà l'espai on el vòrtex ha de caure. El mestre afirma estar segur que aconseguiran bons llançaments i l'alumnat somriu. També els fa una demostració de la tècnica de llançament, amb els aspectes que han de vigilar de fer i no fer.

Cada grup d'aprenentatge cooperatiu agafa el seu dossier d'avaluació, un llapis i un guix per fer les anotacions necessàries i marxen a l'estació que assenyala el mestre: "Grup de la M., salt d'alçada, grup d'en B. i de l'A., cursa de velocitat, grup d'en R. i de l'E., estació de llançament a la pista".



**Fotografia 37.** El mestre explica les activitats de la part principal de la sessió.

En el cas del salt d'alçada, avui l'objectiu és que cada alumne/a agafi la seva millor marca de la primera sessió i que intenti superar-la. Saltaran d'un en un, mentre que la resta de companys l'observen, li donen un feedback de l'execució i registren el resultat. Si qui salta toca una mica la cinta, el salt és vàlid (idem, evidentment, si no la toca). En canvi si la toca molt, això representa un símil de quan els atletes fan caure la barra i per tant el salt es considerarà nul.

Es recull una conversació entre les nenes d'un grup que està acabant de treballar en aquesta estació i les nenes d'un altre grup que hi entra ara:

- "A vosaltres us deixen algun cop ser les primeres [*referint-se als nens*]?"
- "No gaire, però si no sóc primera seré segona!"

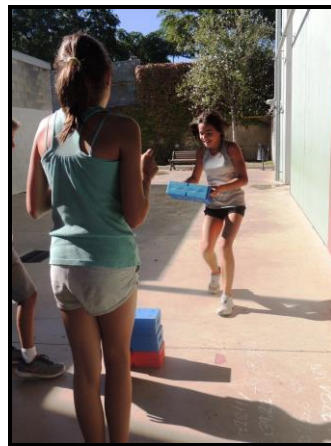




Fotografies 38 i 39. Estació de salt d'alçada.

La cursa de velocitat d'avui consisteix en fer un recorregut d'anada i tornada en què els alumnes han de transportar, d'un en un, cinc blocs posats al final del trajecte marcat pel mestre. Els companys de grup han d'animar, donar indicacions i cronometrar el temps.

El mestre acaba d'explicar aquesta activitat i diu a l'alumnat: "Sabeu que vaig fer ahir diumenge? Vaig anar corrents des de la porta de casa meva a Cerdanyola fins a la porta del Parc del Tibidabo i vaig tornar! Va ser xulíssim!". Els alumnes li somriuen, amb els ulls ben oberts.



Fotografies 40, 41 i 42. Estació de cursa de velocitat.

A la pista exterior, els infants practiquen el llançament del vòrtex prenent com a referència les mides que el mestre ha marcat a la pista amb una cinta mètrica enganxada al terra amb adhesiu. Es situen en el punt de sortida i fan el seu llançament a partir dels moviments explicats abans. Cada infant que llança té un company/a de grup que l'observa i pren nota de la distància aconseguida. Resulta una tasca interessant d'observar, perquè els infants treballen de manera tranquil·la i autònoma. S'asseguren de ser observats pel company (que és qui pot veure més clarament on cau el vòrtex) i s'ajuden els uns als altres:

- Una nena, al seu company: "Ei R., preparat per veure'm? Ja pots?"
- Una altra nena diu: "Puf, he tirat fatal...". Una companya del grup se li apropa amb el vòrtex i li diu: "Fes així, veuràs" [fent-li una demostració de com ho fa ella].

També es poden observar casos d'ajuda entre iguals en el cas dels infants que presenten més dificultats. Per exemple, una nena corregeix el llançament de l'E. (nena USEE):

- “E. no es tira per aquí, has de tirar de la bola. Mira, per aquí”.
- “Però és que em va bé per aquí...!” – diu l'E., que avui no està gaire receptiva.
- “Ja, i a mi també, però no és així. Si ho fem per aquí està malament i no sortirà el llançament “.

Hi ha un moment simpàtic quan un dels nens llança i aconsegueix deixar el vòrtex enganxat a la tanca de l'escola. Tothom riu i el nen diu: “Això seria un bon llançament...?”. Una nena d'aquest grup (fotografies 44 i 45) fa uns llançaments molt bons, aplicant molt bé la tècnica explicada pel mestre. No tenia més coneixements previs de l'atletisme que el que ha fet amb aquest mestre.



Fotografies 43, 44 i 45. Estació de llançament.

Tenint en compte que avui les estacions queden més disperses en l'espai, al mestre li toca corre més que mai d'una a l'altra. Tanmateix, va passant com sempre donant indicacions, fent correccions i cridant l'atenció en cas que sigui necessari. Per exemple, avui està fent especial èmfasi en el salt d'alçada:

- “Recorda al teu company quin peu ha de fer servir primer per saltar”;
- “No comenceu tan alt, no heu d'anar de més a menys sinó al revés. Agafeu la millor marca que vareu fer a la primera sessió i intenteu superar-la”;
- “Entrant així suposo que els vostres companys que us observen donaran el salt per nul... no esteu fent ni un salt bo. Anem a recordar de nou com ho hem de fer”;
- “Recordeu: si toca molt la cinta, el salt és nul! [l'A. entra a saltar i es dóna de ple amb la cinta provocant el somriure del mestre]. Bé, i si se la menja ja... no sé!” [tothom riu i la nena queda estirada al matalàs rient amb ganes].

El mestre s'encarrega de marcar els canvis d'estació. Hi ha un moment en què avisa d'un canvi i un nen que estava a la cursa de velocitat exclama: “Nooooo! Jo volia fer un altre intent...”. El mestre somriu i diu: “A veure nois, hem d'anar per feina. Va, quan acabi l'A. [un nen que estava a mitges] canviem. Si no, no dóna temps d'acord?”

L'E., la nena de la USEE, continua sense estar gaire bé. Es mostra retreta i ha vingut sense la roba d'Educació Física (duu un vestit i unes menorquines). Diu que té una butllofa al peu i que no pot fer classe. Es dispersa i es passa l'estona absorta amb un bitxo petit que ha trobat al pati. El mestre l'agafa, seu amb ella i s'hi estan una estona parlant. La convenç perquè deixi el bitxo al jardí de l'escola i li diu que a l'estació de llançament pot practicar perquè no li molestarà el peu. A més a més, a les altres dues ha d'observar i ajudar els companys i companyes de grup. Quan la nena retorna a

l'activitat, el mestre em diu: "Torna a repetir-se lo de dilluns passat. Després parlaré de nou amb la tutora i la mare, a veure com va el tema".

Com que a les sessions curtes es disposa de poc temps, el mestre opta per fer la primera avaluació grupal en aquesta tercera sessió. Els alumnes seuen en grups d'aprenentatge cooperatiu i comencen a avaluar-se amb l'ajuda del dossier. Avui toca omplir la primera graella.

El mestre recorda que si algun nen o nena diu que un altre no fa bé una cosa ha de justificar el per què. A més, recorda: "Aquí no guanya la majoria, eh? Un sol no o una sola nota baixa pot ser per una causa forta... per exemple, si algú ve i em diu que ha posat una mala nota a algú perquè aquest li ha pegat, per a mi és més que suficient. Recordeu que jo a les classes observo a tothom i tinc les meves anotacions. Si després miro els dossiers i veig alguna cosa que no em quadra haurem de fer canvis, ja ho sabeu" [\[aquesta tècnica coavaluativa la fan servir des de primer curs de primària, amb activitats d'avaluació de complexitat progressiva... així que ja tenen força experiència!\]](#).

Alguns comentaris de l'alumnat al llarg de l'avaluació són, per exemple:

- "A veure, toca la C. Hum... *Aprèn les tècniques de l'atletisme... sí [tothom assenteix]. Ara, Es diverteix i gaudeix de l'activitat... jeje, sí [tothom hi està d'acord]. Ajuda i anima els companys...* Bueno, deixem-ho en un sí... aquest i el de que s'esforça, però jo no li posaria un 4... li posaria un 3.5 perquè encara pot millorar...". La C. està d'acord amb l'avaluació que li fan els seus companys de grup.
- Una nena fa una ganyota divertida a un company de grup i li diu: "Sí, sí... en D. és molt maco... menys quan l'hem de posar la seva nota!". Tothom del grup riu, inclosos el nen en qüestió i el mestre que estava a la vora.

Quan acaben, els grups entreguen el dossier al mestre, que els pregunta si tothom hi està d'acord. En un dels grups una nena diu que ella no ho està amb la seva avaluació, i el mestre pregunta el per què. Un dels nens del grup afirma: "T'hem posat això perquè no t'esforces i sempre t'enfades amb tothom". La resta del grup recolza el nen i el mestre els diu que han de parlar sobre el tema i que encara tenen temps de fer que les coses millorin. La nena assenteix. Per la seva actitud, sembla evident que sap que els companys de grup tenen raó encara que a ella no li agradi... [\[Aquí està la importància de fer-los entendre l'error com a font d'aprenentatge, però sóc conscient que la teoria és una cosa i la pràctica una altra. És més lent; a ningú ens agrada que ens diguin que ho hem fet malament, però cal insistir i anar treballant en què una errada és una oportunitat i que a més a més hem d'agrair als companys que ens ho diguin perquè ens ajuden a millorar\]](#).



Fotografies 46, 47 i 48. Avaluació grupal.

**Temps de pràctica motriu sessió 3.** Sessió llarga (11.10-12.30 hores. Últims 15 minuts de dutxa). Dels 65 minuts disponibles el temps destinat a la pràctica motriu ha estat de 51 minuts 17 segons. Donat que avui la tornada a la calma ha consistit en omplir la primera graella del dossier d'avaluació, aquest temps (5 minuts 32 segons) no s'ha tingut en compte com a pràctica motriu.

TEMPS DE PRÀCTICA MOTRIU SESSIÓ 3 UD ATLETISME	
Moment de pràctica motriu	Temps
Escalfament/Activació	5'52"
Ronda 1	16'17"
Ronda 2	14'01"
Ronda 3	15'47"
<b>Total temps de pràctica motriu (de 65' disponibles)</b>	<b>51'17"</b>

#### SESSIÓ 4.

Quarta classe d'atletisme, corresponent a una sessió curta en què l'alumnat farà una activitat de relleus. Acompanyo al mestre a buscar els infants a l'aula. Avui surten més tard perquè la tutora involuntàriament no se n'havia adonat, de l'hora. Els nens arriben a la pista exterior acompanyats del mestre. Comencen a escalfar i alguns li pregunten si poden jugar al *Molí*. El mestre respon: "No, ara no, nois. Entrenem amb estiraments, cursa suau... estem fent atletisme!" [entre que s'organitzen i juguen al *Molí* passa un temps que en una sessió curta és molt important. També en aquest joc hi ha nens que tenen una participació poc dinàmica, per la pròpia estructura del joc i no m'agrada allarga-ho massa. A més, en aquest cas m'interessava més un escalfament més ràpid i individual i anar per feina]. Hi ha tres nens que havien arribat dels primers i que esperaven asseguts a un banc de la pista. El mestre els diu: "Eh! D'això se'n diu entrenament?".

Un cop s'han activat una mica, el mestre crida i dóna la benvinguda a l'alumnat. Els comunica que avui faran una activitat de relleus. Serà progressiva i anirà de tasques més senzilles a més complexes, però ell anirà explicant tots els passos. A més, tots els resultats de tots els components de cada grup d'aprenentatge cooperatiu seran igual d'importants.



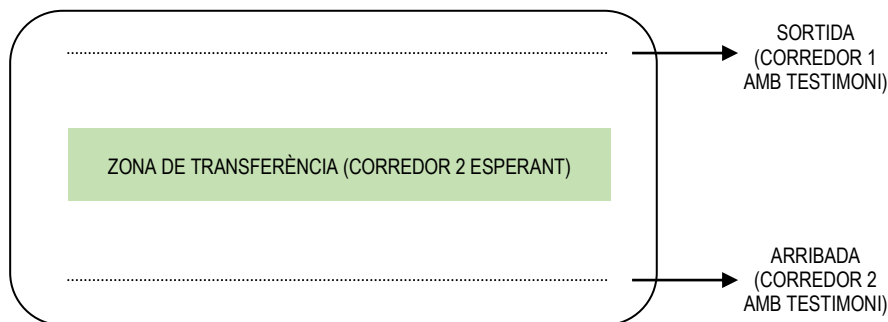


**Fotografia 49.** El mestre explica la sessió de relleus d'avui.

La primera activitat consisteix en introduir el concepte de relleus a través d'un treball en parelles del mateix grup d'aprenentatge cooperatiu. Per això faran servir tot l'ample de la pista. Comença un de la parella des del senyal marcat amb conus pel mestre. L'altre l'espera a la zona de transferència per fer el traspàs del testimoni. Posteriorment en un segon relleu canviaran els rols. Abans de començar, el mestre fa una demostració amb l'ajuda d'un alumne. Explica els diferents conceptes i maneres de procedir (zona de transferència, com s'espera l'arribada del testimoni i com es recull, etc.).



**Fotografia 50.** Demostració de com s'han de fer els relleus.



Les parelles fan una primera ronda. Els infants s'engresquen ràpid, han entès bé la tasca i se'ls veu gaudir de l'activitat proposada pel mestre. Ara toca tornar-la a repetir, però en aquest cas el mestre inclou el concepte de "compensació". Els explica que aquest terme consisteix en que cada atleta, i cada parella de corredors, sap si corre més o menys ràpid. A més, també estan les persones que, per exemple per una lesió, avui no poden córrer com sempre. En aquests casos, i sempre que ells/es vulguin, poden sortir des de tres passos més endavant.



**Fotografies 51 i 52.** Activitat de relleus en parelles del mateix grup d'aprenentatge cooperatiu.

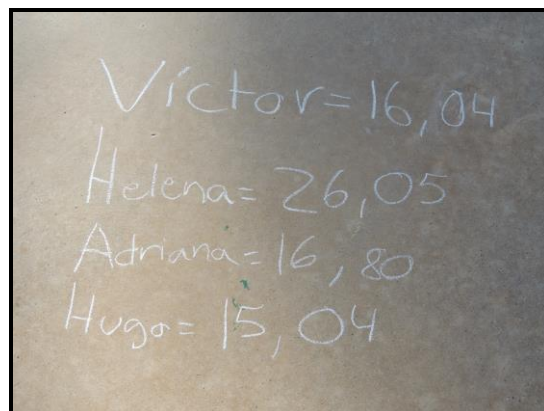
Al principi hi ha infants que es resisteixen a fer servir el recurs de compensació, però després fan l'intent. D'aquesta manera, comproven que no es tracta d'un avantatge (com en principi interpreten) sinó que és una manera més d'igualar el punt de partida de tothom del grup-classe. Potser un altre dia són altres companys qui necessitin utilitzar aquest recurs [aquesta "compensació" (Ríos, 2002) és una estratègia d'inclusió en Educació Física].

L'activitat de relleus acaba amb una tercera ronda en què es fa anada i tornada. També es pot fer servir la compensació. En J., el nen de la USEE, no ha entès molt bé el fet d'haver d'anar i tornar i de què és el que ha de fer ell. La seva parella li explica i mentre que corren li va donant indicacions oralment. Ho acaba fent realment bé i quan acaben s'abracen riants.

Al llarg de les tres rondes han destacat la disposició i els ànims de l'alumnat, que en cap moment ha deixat d'animar la parella que corria. Acaba la part de relleus en parelles i el mestre crida l'alumnat a una assemblea ràpida per explicar la segona activitat. També aprofita per felicitar-los pel treball que acaben de fer.

La segona activitat és una cursa de relleus en grup. El mestre diu: "Ara correrem com un grup d'atletisme. I teniu una tasca cada grup, una feina que durarà uns cinc minuts i que és que cada component del grup corre una volta a la pista a tope i calcula el temps que triga. Queda clar? M'ho invento, hi ha un grup de quatre i el primer triga 14 segons en fer la volta. Teniu guixos per apuntar, eh? El segon en triga 16, el tercer 18 i el quart 20 segons. Sí? Sumeu, i m'heu de dir quants n'heu trigat en total. Sumeu 14 més 16, més 18, més 20 i llavors veniu i em dieu que el vostre grup ha trigat 1 minut 8 segons. M'explico? Alguna pregunta d'això? I ara farem una igualació de grups, ja veureu..." [m'agrada que vegin l'assignatura com una mena de 'laboratori de científics de l'Educació Física', però aquests 'experiments' poden sortir bé o no, i ells i elles hi tenen molt a veure].

El mestre reagrupa l'alumnat en grups de quatre i els diferencia enganxant-los gomets de colors a les mans. L'activitat funciona bé i fa gràcia veure com els infants es preparen per sortir corrents de seguida que arribi el company/a que està en marxa.



Fotografies 53 i 54. Control del temps i registre del resultat. Un tercer company anima al corredor.

Quan passen els cinc minuts, el mestre reuneix l'alumnat i els diu que ara cal que es concentrin molt (ell inclòs) per entendre i dur a terme la segona part d'aquesta activitat.



Fotografies 55 i 56. Explicant la segona part de l'activitat de relleus grupals.

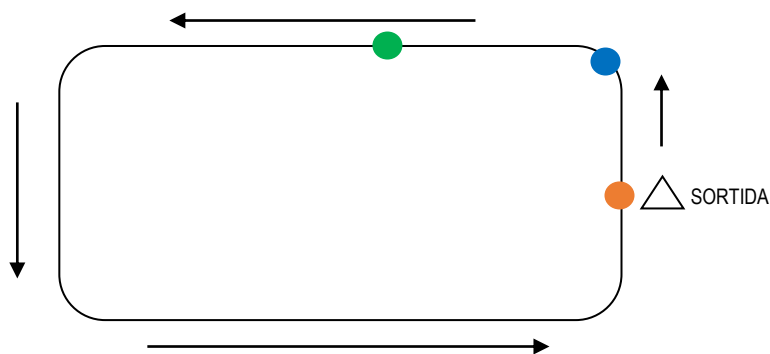
El mestre diu als grups que han d'acabar de fer la suma total del temps: "Vinga nois, aquest càlcul mental! Calculeu! A veure, els resultats del grup de la M.: 15'02" més 17'? I més 18'02"? I més 16'10"?"

Un cop tothom ha calculat el seu resultat grupal i el mestre té els registres apuntats, diu: "D'acord, ara per acabar farem una compensació grupal de la manera que us explicaré. Estigueu atents, i jo també m'he de concentrar per explicar-ho bé". Els infants estan neguitosos i hi ha estones que els costa parar atenció. Al final el mestre diu per centrar-los: "Anem a veure, qui vol córrer?". Tots els infants diuen "Jo!", i el mestre respon: "Doncs qui vulgui córrer que sigui i escolti ja. Ens queden quatre minuts de classe!".

La compensació consisteix en aquest cas en que el mestre compara els resultats totals obtinguts pels grups d'aprenentatge cooperatiu i organitza dues carreres de relleus, a cadascuna de les quals correran tres grups amb resultats similars formats ara per ell. La diferència de segons que hi hagi entre els grups que corren a la mateixa carrera es veurà traduïda en que el primer corredor del grup en desavantatge sortirà de més endavant. Concretament, el mestre ho fa així: si un grup ha trigat 10 segons més que un altre, el primer corredor d'aquest grup corre sol 10 segons i el mestre l'avisava perquè s'aturi on s'ha quedat. Ídem amb els altres grups:

### Exemple compensació cursa 1 – Moment de la sortida

Corren: grup gomet blau (1'08"), grup gomet verd (1'12") i grup gomet taronja (1'02")



Al principi alguns nens diuen que això és deixar els que corren més en desavantatge, però el mestre els diu que esperin, que encara queda que vegin un "truc de màgia". Dóna el tret de sortida i els nens comencen a córrer. A mida que passen els relleus, els infants van veient com cada cop la carrera està més igualada i com acaben tots arribant al final més o menys en els mateixos temps. Evidentment, els nans que corren més acaben agafant els altres, però la diferència no es

fa tan evident i tots corren amb ganes. A més, hi ha un exemple clar: l'E. (nena USEE) s'ha despistat i ha començat a córrer pel pícnic de manera que ha trigat més del compte. El seu grup ha sumat així més segons, i amb la compensació s'han pogut veure amb més possibilitats. Els infants animen sense parar als companys, i el mestre diu: "La carrera és a punt de compensar-se, està a punt de donar-se el truc de màgia!".

Igual que ha passat amb els relleus en parelles, els infants s'han engrescat i han animat amb ganes:

- "Corre B., corre! Corre, que tu pots!".



Fotografia 57. A punt de començar la cursa intergrupals amb compensació.

Avui no dóna temps per a més. La sessió ha estat curta però molt profitosa. El mestre té la sensació d'haver anat massa ràpid i de que alguna cosa se li ha escapat. Diu: "Amb una hora de classe seria ideal. Ara que he vist en què triguem més, amb el grup de 6èA em sortirà millor. Quina llàstima que avui hagi tingut tan poc temps amb aquests!". L'alumnat l'ajuda a recollir el material i s'acomiaden del seu mestre. Un alumne li pregunta: "R., quan farem la prova d'atletisme?". El mestre li somriu i li diu: "Ui, tranquil. Tu vés treballant!".

Toca pati.

**Temps de pràctica motriu sessió 4.** La sessió és curta (40 minuts) i avui els infants han sortit una mica més tard de l'aula. Al mestre li queden 35 minuts per fer la seva classe. Això li ha obligat a anar més ràpid, però ha aconseguit fer un temps de pràctica motriu total de 25'52".

<b>TEMPS DE PRÀCTICA MOTRIU SESSIÓ 4 UD ATLETISME</b>	
<b>Moment de pràctica motriu</b>	<b>Temps</b>
Escalfament/Activació	5'53"
Activitat relleus en parella (3 rondes)	6'47"
Activitat relleus en grup (ronda grupal i ronda intergrupals)	13'52"
<b>Total temps de pràctica motriu (de 35' disponibles aprox.)</b>	<b>25'52"</b>



La cinquena de la UD correspon a una sessió llarga (11.10-12.30 hores, destinant els últims 15 minuts a la dutxa). El mestre em comenta que avui farà alguns jocs per treballar l'atletisme aeròbic, de manera que els nens i nenes corrin sense deixar de banda una vessant lúdica i motivadora.

Els infants arriben a la pista i es posen a escalfar (o a "entrenar", com ells diuen). Van fent cursa suau i estiraments. Alguns infants ajuden al mestre a posar el material que faran servir. L'E., la nena de la USEE, torna a estar un xic amoïnada. Ha agafat una pilota i no la vol deixar estar. El mestre l'agafa afectuosament i la convenç perquè la deixi i l'anima perquè es concentri a la classe. Poc després el mestre em comenta: "Ja hi som. Els dilluns sempre ve igual". Un cop fet això, el mestre diu en alt "L'últim que segueix aquí al meu costat... no sé, m'enfadaré molt!". Els infants riuen i vénen corrents a escoltar l'explicació.



**Fotografia 58.** Començant la sessió 5.

El mestre explica que avui faran un seguit de jocs amb els que correran força i el més ràpid que puguin, tot i que aniran alternant algun descans. Assenyala que una cosa molt important és tenir en compte que amb aquests jocs treballaran alguns aspectes de l'atletisme, que és el tema principal de la unitat didàctica (o planeta).

El primer és el *Joc del virus*, que els infants ja coneixen. El mestre fa tres equips que diferencia amb pitralls de colors: 1) equip dels virus, amb pitrall vermell, 2) equip de metges i metgesses, amb pitrall verd, i 3) equip de pares i mares, amb pitrall blau. Cada equip se situa a una banda de la pista delimitada amb conus. L'objectiu del joc és que pares i mares creuin corrents la pista i portin els seus fills i filles (representats per pilotes) a l'altra banda sense ser infectats pels virus. Si algun pare o mare és infectat ha de romandre ajupit en posició de sortida de cursa (explicada prèviament pel mestre) i esperar que algun metge o metgessa pugui venir a salvar-lo.

El mestre diu: "Per què he escollit aquest joc per fer atletisme? Doncs en primer lloc, per córrer. I en segon lloc, perquè la Laura i jo mirarem que feu la posició de sortida d'una cursa i que practiqueu el sortir ràpid, d'acord?"



**Fotografia 59.** El mestre explica la posició de sortida d'una cursa en el *Joc del Virus*.

El mestre fa tres rondes, de manera que tothom passa pel rol de virus, metge/metgessa i pare/mare. Els infants s'engresquen amb l'activitat i corren sense descans. La majoria fa la posició de sortida quan és atrapat, i si no se'n recorda, li avisem el mestre, jo mateixa o algun company/a que estigui per allà voltant.

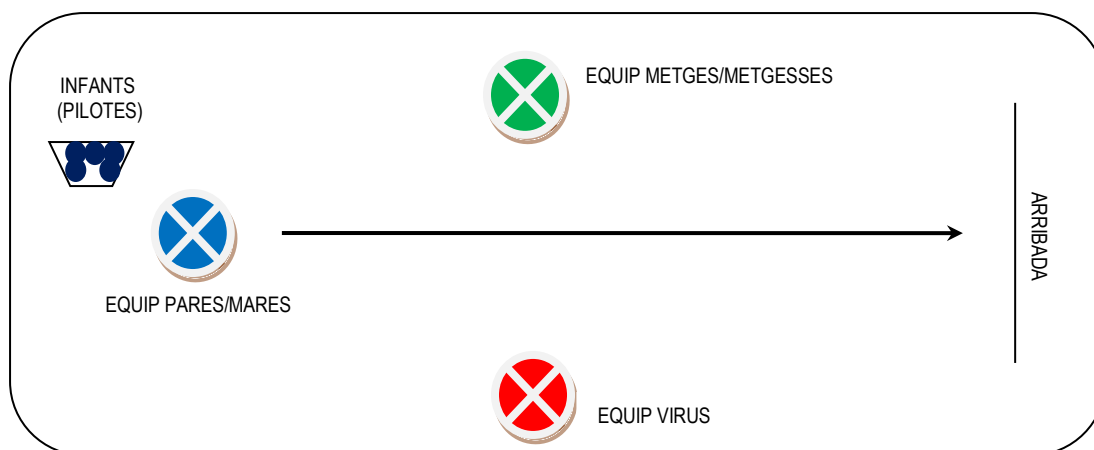


**Fotografia 60.** El mestre dóna la sortida a un equip de virus.



**Fotografies 61 i 62.** Moments del *Joc del Virus*.

El joc resulta intens i és interessant veure com per exemple el tercer equip de virus munta la seva estratègia per atrapar l'equip de pares i mares. Quan passen les tres rondes, el mestre avisa del final del joc i envia l'alumnat a fer un glop d'aigua: "Vinga nois, una mica d'aigua! Ràpid, compto fins a 10 i em poso a explicar el segon joc!"



Joc del virus

El segon joc de la part principal d'avui servirà, segons el mestre, per practicar la sortida i l'arribada de la carrera. Apunta que la durada serà menor que en el cas del *Joc del virus*: "Requereix del vostre màxim esforç" diu el mestre, que organitza l'alumnat en grups de tres i els reparteix al llarg de la línia central de la pista. L'activitat consisteix en que un component del grup de tres fa d'entrenador i ha de donar el tret de sortida als altres dos. Aquests estan situats un al costat de l'altre i sortiran corrents un cop a la dreta i un altre cop a l'esquerra amb la intenció d'atrapar-se l'un a l'altre. Els grups poden escollir la posició inicial de sortida dels dos components que corren. És molt important el fet que l'entrenador ha de tenir en compte el punt de partida de cadascun dels seus dos atletes, i si sap que un corre més que l'altre haurà d'aplicar una compensació. Per exemple, que qui corre més hagi de fer 3 salts abans de sortir corrents. El mestre demana als alumnes: "Recordeu per què fem això?", i alguns nens responen: "Sí, perquè així igualment i tothom s'ho passa bé" o "Així tots practiquem".

Abans de començar, el mestre fa una demostració amb l'ajuda de dos alumnes. Llavors es dona un moment molt simpàtic perquè després de fer ell d'entrenador, li dona el rol a la nena amb qui està fent la demostració. Aquesta mira al seu company i al mestre asseguts al terra i diu tímidament: "Doncs com en R. [el mestre] corre més que en D., en R. haurà de fer 5 salts abans de sortir. Bé no, cinc salts amb genolls amunt, bé no sé si millor sis salts i...". El mestre riu i exclama: "Pero bueno! Però això què és? Si t'estàs aprofitant d'un pobre vell i mig calb! Que jo ja sóc un vell!". L'alumnat riu amb ganes, inclosa la nena entrenadora que mira el mestre amb les galtes vermelles.



Fotografies 63 i 64. Explicació i demostració del segon joc/activitat.

Al llarg d'aquest segon joc destaca la creativitat dels grups a l'hora de col·locar-se per sortir corrents, així com la seva implicació en la tasca. El mestre em diu somrient: "Estan corrents, eh? Avui acabaran morts...". Mentre van practicant, el



mestre passa donant consells sobre la sortida, l'arribada i la manera de córrer. També els anima i exclama: "Què bé, com es compensen les carreres!".



Fotografies 65, 66, 67 i 68. Moments del segon joc o activitat.

Acaba el segon joc i el mestre crida l'alumnat per explicar la tercera activitat. Abans diu: "Nois, ho heu fet molt bé. És un plaer ser el vostre mestre". Els infants no s'esperaven aquest comentari i la satisfacció es reflecteix a les seves cares suades. Un diu amb gràcia: "Homeee... de res!". Llavors el mestre recorda: "Bueno eh? Que si en algun moment sou dolents també us ho diré, eh? No us penseu!". Tothom riu.



Fotografia 69. El mestre felicita l'alumnat pel treball fet fins ara i explica el tercer joc/activitat.

L'última activitat o joc és més analític, però el mestre pensa que agradarà els infants. L'anomena el *Joc de la foto finish*. Segueixen els grups de tres. A la primera part del joc, els components es cronometren per veure quant triga cadascú en



anar corrents d'una banda a l'altra de l'ample de la pista. Un cop tenen els temps de cadascú han d'organitzar-se una compensació entre ells per intentar arribar el màxim de junts a la meta quan corrin tots tres alhora. L'objectiu és aconseguir una foto finish ben ajustada, com passa a les curses. Als infants els agrada la idea i s'hi posen ràpidament.



**Fotografia 70.** El mestre explica el tercer joc ajudant-se d'un grup.



**Fotografies 71 i 72.** Moments de foto finish a l'activitat 3.

L'alumnat s'ha fet un bon fart de córrer avui, però el millor de tot és que se'ls veu contents i engrescats amb les tasques que el mestre ha anat proposant. La sessió acaba amb la recollida entre tots dels conus i pitralls que han fet servir. Tothom va cap al gimnàs mentre expliquen al mestre quines han estat les seves sensacions, què estan aprenent i si estan superant les seves pròpies marques [ser mestre és una de les professions més agràides i vocacionals. M'entristeix i fins i tot m'enfado quan sento bajanades en relació a aquest tema en negatiu per part de companys i companyes de professió (ser mestre o professor és molt dur, has de treballar molt i no t'ho valoren, els nens són dolents i els adolescents encara més...). Rotundament fals].

**Temps de pràctica motriu sessió 5.** La sessió és llarga i sense el temps destinat a la dutxa comptem amb 65 minuts. El temps de pràctica motriu total d'avui és de 49'43". Destaca que avui "s'han perdut" uns minuts perquè els mestres d'Educació Física s'han confós d'instal·lacions i han vingut tots dos a la pista exterior. Tampoc es comptabilitzen les explicacions del mestre.

<b>TEMPS DE PRÀCTICA MOTRIU SESSIÓ 5 UD ATLETISME</b>	
<b>Moment de pràctica motriu</b>	<b>Temps</b>
Escalfament/Activació	5'27"
<i>Joc del virus</i>	15'57"
Joc/activitat 2	13'22"
<i>Joc de la foto finish</i>	15'37"
<b>Total temps de pràctica motriu (de 65' disponibles)</b>	<b>49'43"</b>

## SESSIÓ 6.

Avui toca sessió curta i el mestre decideix que no disposa de temps suficient per dur a terme l'avaluació de la unitat d'atletisme. Així que l'allarga una classe més i l'alumnat podrà continuar practicant les habilitats treballades fins al moment. En concret, el mestre continuarà amb el treball de l'atletisme aeròbic per animar l'alumnat a participar del cross escolar que es farà a la ciutat a principis de novembre. No pot practicar els salts d'alçada i llargada perquè avui no disposa del gimnàs. Així, va a buscar el grup a l'aula i el porta cap a la pista exterior.

El mestre arriba a la pista amb el material necessari per fer la sessió. Diu a l'alumnat: "Vinga nois, ja ho sabeu: qui no estira, camina o corre de manera suau!".

Un cop l'alumnat ha escalfat una mica, el mestre els crida per explicar-los la primera activitat, que servirà una mica per seguir activant-se perquè alguns infants han baixat una mica més tard. És el *Joc del comecocos*, un conegut dels nens.



Fotografies 73 i 74. Explicació i Joc del comecocos.

Quan tothom ha escalfat, el mestre diu: “Nois i noies, avui és la penúltima sessió d’atletisme i disposem de poc temps de classe. Continuarem treballant la carrera, la sortida i arribada, i la compensació. Ho farem amb un joc que coneixeu ja fa temps i que sé que us agrada, el *Joc del mocador*”. Els infants reben l’activitat amb ganes i el mestre pregunta: “Sí, sí... però quina diferència hi ha entre el *Joc del mocador* jugat per infants de P5 i el que podeu jugar vosaltres a 6è? Doncs que vosaltres us heu de saber organitzar i jugar sense gaire problema...”. Els nens assenteixen.

El mestre també els recorda que no estan fent cap planeta de jocs, sinó que han de tenir en compte els aspectes de l’atletisme que volen treballar (avui referents a la cursa) i que aquest joc, com altres, és una manera més de fer-ho [les sessions i les activitats estan molt medidades i totes tenen una finalitat. A més, l’alumnat ha de veure que l’àrea té una estructura, una formalitat i un treball coherent al darrere].



Fotografies 75, 76 i 77. Explicació del *Joc del mocador*.

S’enfrontaran dos grups d’aprenentatge cooperatiu. Un nen o nena haurà de repetir número per equilibrar el fet que hi haurà un altre agafant el mocador (i que anirà rotant). Els components del grup s’hauran d’animar entre si i observar el company/a que corre per després donar-li un feedback a partir de les consignes donades pel mestre avui i al llarg de les sessions anteriors: com se surt, com s’arriba, carrera, respiració, etc.



Fotografies 78 i 79. Moments del *Joc del mocador*.

Quan els infants fa una estona que treballen i el mestre ha pogut observar com va cadascun d’ells, inclou la compensació. D’aquesta manera, augmenten les oportunitats pels infants que corren menys i per casos com els de l’E., la nena de la USEE. Amb ella el mestre li marca d’on ha de sortir: ho fa amb un conus petit i unes passes més endavant que els seus companys de grup (fotografies 78 i 80). Aquests la van guiant, recordant-li el seu número, donant-li ànims quan li toca córrer i oferint-li consells de millora per a la seva execució motriu. Mostren paciència amb ella i s’interessen per explicar-li les diferents tasques.





**Fotografia 80.** Compensació en el *Joc del mocador*.

El joc transcorre sense incidències i nens i nenes corren sense parar. S'engresquen ràpid i la seva concentració en l'activitat és màxima. El mestre va passant pels grups mirant l'execució dels infants i, aprofitant que el clima de la classe és l'adequat, també ell va fent de mocador (fotografia 82).



**Fotografies 81 i 82.** Moments del *Joc del mocador*.

Sona la música i ningú fa res per marxar. De nou és el mestre qui ha de "fer fora" l'alumnat. No li ha donat temps de fer l'avaluació perquè el temps de pràctica motriu hagués estat mínim, de manera que es reserva l'última part del dossier d'avaluació grupal pel dia de la prova [l'escola primària no és un centre de tecnificació, ni un centre federat, ni un centre d'alt rendiment. Tot i això, fins i tot esportistes d'elit com ara els jugadors del Futbol Club Barcelona incorporen activitats de jocs i cooperació a l'igual que nosaltres: en l'escalfament i també en les sessions centrals dels seus entrenaments. En aquest sentit, el joc del mocador pot ser molt exigent a nivell motriu. En la competició has d'incloure una variant inclusiva i participativa. Treballar amb els grups petits d'aprenentatge cooperatiu i introduir les adaptacions necessàries perquè la participació sigui alta i les possibilitats de guanyar i de perdre s'equilibrin per a tothom].

**Temps de pràctica motriu sessió 5.** La sessió és curta. Dels 40 minuts disponibles (aproximadament, perquè s'ha d'anar a buscar els infants a l'aula), el temps destinat a la pràctica motriu ha estat en aquest cas de 29'54”.

<b>TEMPS DE PRÀCTICA MOTRIU SESSIÓ 6 UD ATLETISME</b>	
<b>Moment de pràctica motriu</b>	<b>Temps</b>
Escalfament/Activació	5'12”
<i>Joc del mocador</i>	24'42”
<b>Total temps de pràctica motriu (de 40' disponibles aprox.)</b>	<b>29'54”</b>

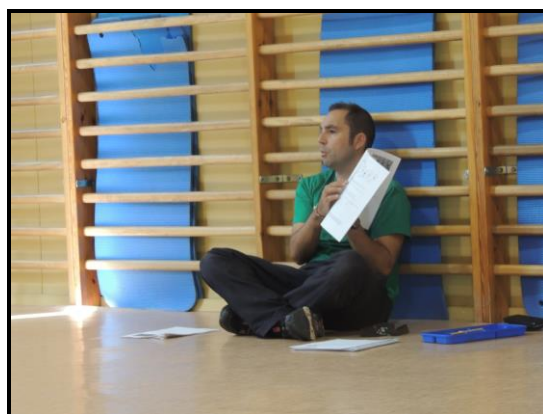
## **SESSIÓ 7.**

Ha arribat el dia de la prova d'atletisme. Mestre i alumnat es troben al gimnàs després de l'hora del pati. Toca sessió llarga (11.10 a les 12.15 hores, doncs els últims 15 minuts fins les 12.30h seran de dutxa).

El mestre ha preparat per avui 4 proves, però per qüestió de temps en farà 3: salt d'alçada, salt de llargada i velocitat. Cal destacar que alguns infants fins i tot han practicat a les estones lliures i/o de pati.

El mestre ha preparat unes fitxes a través de les quals els grups d'aprenentatge cooperatiu d'aquesta unitat hauran d'anar enregistrant els resultats que obtinguin avui i comparar-los amb els resultats de les sessions anteriors. A partir d'elles explica en què consistirà la prova d'atletisme, i assenyala: “Nois, preneu-vos-ho en serio que jo també m'ho he pres per preparar tot això, d'acord?”

Les estacions de salt d'alçada i de llargada es faran al gimnàs i l'estació de velocitat al porxo contigu. Cada estació tindrà una durada d'entre 15 i 20 minuts: “No patiu perquè tindreu temps de sobres per pensar, provar i fer-ho bé”, assegura el mestre.



**Fotografies 83 i 84.** El mestre explica la prova d'atletisme.

L'avaluació persegueix dos objectius principals: d'una banda, que cada alumne/a sigui capaç de superar el seu millor registre de les sessions anteriors (això serà un dels indicadors d'avaluació del mestre). D'altra banda, que a cadascuna

de les estacions els grups d'aprenentatge cooperatiu siguin capaços de resoldre un problema plantejat al final de cada fitxa. El mestre diu: "Oi que a matemàtiques feu problemes? Doncs és el mateix, però en aquest cas són problemes d'Educació Física, d'atletisme".

PROBLEMES GRUPALS PROPOSATS PEL MESTRE	
Prova/Estació	Problema
Salt d'alçada	<i>Sumeu el millor resultat individual de cadascú i obtindreu un resultat grupal. Tenint en compte que el rècord del món de salt d'alçada en homes és de 2,45 metres i el de dones 2,09 metres... heu superat algun dels rècords i per quina diferència?</i>
Salt de llargada	<i>Sumeu el millor resultat individual de cadascú i obtindreu un resultat grupal. Tenint en compte que el rècord del món de salt de llargada en homes és de 8,95 metres i el de dones 7,52 metres... heu superat algun dels rècords i per quina diferència?</i>
Velocitat	<i>El rècord del món de velocitat en 100 metres és: Masculí: 9,58 segons. Femení: 10,49 segons. Digueu-me quina distància recorreu cadascú de vosaltres en aquest temps. MATERIAL: una cinta mètrica i un cronòmetre. A quant t'has quedat del rècord del món? (en homes i en dones)</i>

El mestre explica com s'han d'omplir les fitxes i què pretén que facin els alumnes. A cada estació podran anar apuntant els resultats a la paret amb un guix, per després passar a net a les fitxes els millors registres, la comparació amb els registres anteriors i el problema resolt. Per això disposaran de dos minuts entre rondes.

Un cop el mestre s'assegura que tothom ha entès la tasca, lliura les fitxes a cada grup d'aprenentatge i afegeix: "Nois, no comenceu sense pensar... si cal, seieu dos minuts i llegiu i enteneu el que demano. A cada estació podeu assignar un líder que s'encarregui de llegir la fitxa corresponent. Però atenció, què és un líder? [els infants el miren] No és algú que mana als altres, és algú que en aquest cas s'encarregarà de que tothom escolti i entengui el que diu la fitxa. A cada estació podeu tenir un líder diferent".

La primera ronda comença sense gaire entrebancs. Els grups d'aprenentatge cooperatiu van prenent contacte amb les estacions i se'ls veu mirar les fitxes i parlar de com ho han de fer. Practiquen, anoten, adapten les mides i es van animant entre ells. Realment semblen "petits atletes" practicant.



Fotografies 85, 86, i 87. Els grups comencen a organitzar-se per les proves.



Fotografies 88, 89, i 90. Moments a la prova del salt de llargada.

A mida que els infants van practicant, es succeeixen els ànims i els consells entre els components dels diferents grups. Per exemple, hi ha dues nenes d'un grup que, a la prova de velocitat, piquen de mans somrients mentre una d'elles diu: "Uolé, aconseguit! 2'57"!".

Els infants que presenten més dificultats, en J. i l'E., presenten avui actituds molt desiguals. Mentre que en J. participa de l'avaluació i segueix el seu grup, l'E. avui torna a no estar per la labor i obliga a que el mestre hi estigui constantment pendent. Ha tomat a venir sense el material de dutxa i diu que no pot fer classe perquè es troba malament. Avui fins i tot, la seva tutora de la USEE baixar dos cops a veure-la perquè ja havia tingut algun problema a l'aula.

El mestre mostra molta paciència, sap que ja fa unes setmanes que els dilluns ve amb aquesta actitud. La nena s'hi acarona amb ell però manté la seva expressió malhumorada. Al final, el mestre aconsegueix que participi ni que sigui un cop de cada prova. Els companys del grup de la nena l'ajuden a convèncer-la: "Vinga, E.! Que et toca!". Un company li ajuda al salt de llargada i la convenç perquè salti un parell de cops més. El mestre li diu: "Vinga, E. Molt bé! Prova només un cop més, vinga!".

Al final de la primera ronda el mestre convoca l'alumnat a una assemblea ràpida. Els pregunta: "Què, com ha anat? [els nens/es diuen que bé]. Ara necessito que ompliu la fitxa de la prova que heu fet. Teniu dos minuts per fer-ho".

Els grups comencen a omplir ràpidament el full: "Jo t'ho vaig dictant de la paret, val J.?" o "Ara hem de resoldre el problema!", i alhora van comprovant els resultats: "He superat els meus primer, segon i tercer intents de l'altra dia!". Els grups que acaben li ensenyen al mestre i aquest els assenyala l'estació que toca que facin a continuació.



Fotografies 91, 92, i 93. Moments a la prova del salt d'alçada.





Fotografies 94, 95, 96, 97 i 98. Moments a la prova de velocitat.

Hi ha un grup a l'estació de velocitat que intenta resoldre el problema final: "Ara hem de resoldre el problema!", i li diuen al mestre: "Pensem que per això hauríem de tenir dues cintes". El mestre els somriu i afegeix: "Doncs només en disposeu d'una!". Els alumnes es queden pensatius i rumien junts sobre la possible solució. Al cap d'una estona un d'ells diu, rient: "Ostres! Si el que hem de fer és multiplicar per 10! Jajaja!" Tothom riu, inclòs el mestre (que fa un gest d'aprovació). A la mateixa estació un altre grup calcula el que seria el record mundial femení, i un dels nens exclama: "Guau! Hauríem de córrer això en un segon per fer-ho com elles [referint-se a les atletes]!"

A l'estació del salt d'alçada el grup d'en J. (nen USEE) l'anima per fer el salt. Pel motiu que sigui, en J. no es veu capaç de saltar com ja ha fet altres vegades i es mostra insegur. Dos companys de grup s'hi estan a sobre mentre els altres l'esperen al costat de la màrrega. Un dels nens l'agafa per les espatlles i li diu: "J., sí que pots, sí que pots, val? Mira'm J., sí que pots, això ja ho has fet abans!" Realment, resulta entranyable i fins i tot divertit veure l'escena, especialment perquè en J. acaba saltant com ja havia fet en altres ocasions i s'aixeca somrient mentre els seus companys i companyes de grup l'aplaudeixen i el feliciten.

Les activitats estan en ple funcionament i el mestre va d'una a una altra sense descans. Es dedica a donar informacions i ànims de manera continua: "Bé, D.!", "Això està prohibit, À!". Tot plegat, amb la "companyia" a estones de l'E., que avui realment li està donant "més feina" de la normal però amb la que es manté pacient i ferm en que ha de treballar. Ella manté el posat malhumorat amb què ha arribat avui, però no per això deixa d'intentar estar tota l'estona al costat del seu mestre.

Una de les estones en què l'E. està treballant amb el seu grup, el mestre em comenta que a vegades li fa la sensació que en els moments de la sessió en què l'alumnat treballa de manera més autònoma l'E. es dispersa: "Crec que es perd, que es desorienta... quan la classe està més dirigida per mi, ella funciona millor. El cas és que tampoc no ho sé segur, perquè ja fa tres cursos que la tinc i mai havia estat així com està ara. I com coincideix amb la situació de casa... Estic tranquil del grup amb què està, així que hem d'aconseguir que participi de l'activitat i que assoleixi els aprenentatges dintre de les seves possibilitats. Ha de poder participar de les proves." El mestre reuneix el grup de l'E. i fa un reforç perquè l'ajudin a centrar un xic a la seva companyia. Tothom del grup es mostra disposat a ajudar el mestre i la companyia [aquesta nena



estava demanant ajuda emocional, és la seva manera de comunicar-se. En aquest sentit, només volia una abraçada i la meua companyia, amb això ja estava tranquil·la i era feliç. Això també és atenció a la diversitat i un dels principis de l'educació activa: "Si una persona no està motivada i emocionalment estable, l'ensenyament és impossible".

Acaba la segona ronda i els grups fan les seves anotacions a les fitxes. El mestre i jo escoltem de prop un grup que sembla tenir algun problema. Un dels nens diu: "No, jo no estava enfadat perquè volgués anar primer, estava enfadat perquè us estàveu barallant". El mestre em mira i diu: "M'agrada veure això perquè abans els he cridat l'atenció, dient-los que havia una estació ocupada per vuit persones [en aquest cas, dos grups d'aprenentatge] que treballaven sense conflicte i que ells que només eren quatre estaven tenint problemes. M'agrada que en siguin conscients." [els crido l'atenció, tot i que sóc conscient que la prova i la sessió final de la unitat didàctica era complicada, també per la època de l'any en la que estem: principi de curs, calor d'octubre, no estan tan centrats encara...].

La tercera i última ronda d'aquesta sessió d'avaluació es desenvolupa com les altres dues. Els grups treballen sense incidents destacables, i des de fora, la sensació és la d'un grup de nens i nenes que sap el que ha de fer i com ha de fer-ho. Al final, el mestre ha aconseguit que la panoràmica general deixi entreveure que els objectius d'aprenentatge que ell s'havia proposat en aquesta unitat d'iniciació a l'atletisme s'hagin assolit. Cada nen i cada nena a partir de les seves possibilitats, progressant en funció del que era el seu punt de partida. Cap d'ells s'ha quedat sense l'oportunitat de practicar per poder millorar i aprendre, cap d'ells ha quedat eliminat en una activitat a les primeres de canvi.

Al final de la tercera ronda, els grups acaben d'omplir la seva fitxa i li donen al mestre. Com de costum, aquest els pregunta si hi estan tots d'acord i els recorda que ara faltirà que ell també ho estigui. Recull totes les fitxes i em diu: "Això em servirà d'avaluació i com si fos també la segona graella del dossier grupal. Tinc força informació i ara em toca a mi mirar-m'ho tot a casa!"



Fotografies 99, 100, 101 i 102. Moments d'avaluació.

L'alumnat ha marxat a la dutxa i, a mida que acaben, tornen a entrar al gimnàs i ajuden al mestre a esborrar els registres anotats a les parets i al terra amb guix. Alguns es veuen temptats de tornar a provar les diferents proves, però el mestre

els fa un toc d'atenció mentre riu. Això em fa pensar que ha acabat orgullós, però quan l'alumnat ja ha marxat em sorprèn dient-me: "No sé exactament per què, però no acabo d'estar satisfet de la sessió d'avaluació d'avui... hauré de fer autocrítica. Segur que amb l'altre grup sortirà millor!" [quan dic que amb l'altre grup anirà millor no vull dir pas que són "millors", sinó que jo ja tinc l'experiència dels errors en el plantejament de la sessió amb el primer grup (aquest) i puc actuar en conseqüència].

Al gimnàs encara roman l'E., que tot i que avui no tenia ganes de treballar es resisteix a marxar. El mestre es queda parlant amb ella. L'objectiu de que participés com a mínim un cop a cadascuna de les tres proves l'ha assolit. Ara li queda el repte d'ajudar a remuntar el posat seriós que ja fa dies que acompanya a aquesta nena.



Fotografia 103. El mestre es queda parlant amb l'E.

**Temps de pràctica motriu sessió 7.** L'última sessió és llarga i dura 65 minuts (restant temps de dutxa). El temps de pràctica motriu total acaba sent de 56'20". Com s'ha fet a les sessions anteriors, en aquest recompte no es consideren els minuts destinats a les explicacions del mestre ni a omplir les graelles o fitxes d'avaluació grupal.

<b>TEMPS DE PRÀCTICA MOTRIU SESSIÓ 7 UD ATLETISME</b>	
<b>Moment de pràctica motriu</b>	<b>Temps</b>
Ronda 1	19'41"
Ronda 2	18'32"
Ronda 3	18'47"
<b>Total temps de pràctica motriu (de 65' disponibles)</b>	<b>56'20"</b>

## UNITAT DIDÀCTICA D'INICIACIÓ AL VOLEIBOL A PRIMÀRIA, IMPARTIDA AMB UNA METODOLOGIA BASADA EN L'APRENTATGE COOPERATIU

---

Relat corresponent a la impartició d'una unitat didàctica d'iniciació al voleibol a l'escola d'educació infantil i primària *Gerbert d'Orlhac* de Sant Cugat del Vallès (Barcelona). Extret a partir de les fotografies, vídeos i notes preses a les sessions dutes a terme, cinc en total. Curs: sisè de primària (grups A i B).

[Reflexions de Laura Carbonero, investigadora].

[Reflexions de Raül Romero, mestre d'Educació Física i estudi de cas].

### SESSIÓ 1.

---

La primera sessió d'aquesta unitat didàctica comença la setmana del 17 al 21 de març de 2014 i es segueix a 6èA i 6èB. Es correspon, en ambdós grups, amb una sessió curta de 40 minuts.

En el cas de 6èB toca a primera hora del dilluns 17, i tot i que la classe d'Educació Física comença a les 9.20 hores, el mestre especialista va a buscar els infants a l'aula a les 9 en punt. Allà es duu a terme una de les rutines del *Gerbert d'Orlhac*, que consisteix en que els infants disposen dels primers 15 minuts del matí per relaxar-se, llegir, parlar en veu baixa, comentar alguna cosa amb la tutora o el mestre d'Educació Física, etc. En definitiva, aquesta rutina busca que els nens i nenes se centrin de cara a la jornada escolar que tot just comença.

6èA té la primera sessió dimarts 18 a les 11.50h, de manera que el mestre va a buscar-los a l'aula i els alumnes ja estan preparats per sortir.

Les aules del cicle superior estan situades a la segona planta de l'escola, i en ambdós cursos, l'alumnat baixa amb el mestre d'Educació Física a la pista poliesportiva exterior. Ho fan en filera de dos [una filera de dos espontània, no marcada pel mestre], amb el mestre al davant. Aquest curs escolar hi ha un alumne universitari en pràctiques, que es col·loca al final del grup per fer un cop de mà al mestre i controlar millor la canalla. Destaca el fet que els nens no s'estranyen gaire de tenir persones externes que els vinguin a veure, totes elles relacionades, d'una manera o altra, amb el món de l'educació en general, de l'educació física en particular, i/o de la recerca. [cada cop són més els professors, practicants, estudiants...que s'interessen per aquesta metodologia de treball i, malauradament, són poques les oportunitats que tenen d'observar aquest tipus de sessions més obertes i participatives].

En arribar a la pista es pot observar una altra rutina, en aquest cas pròpia de les classes d'Educació Física: mentre que el mestre disposa el material necessari per fer la sessió, l'alumnat dedica un parell de minuts al que ells anomenen "entrenament" a partir de cursa suau, estiraments o un dels jocs d'activació que ja coneixen. En aquest cas, l'alumnat d'ambdós grups escull el *Joc de La Cadena*.

Però que els infants puguin escollir un joc d'activació no treu que el mestre no hagi establert prèviament unes consignes. Per exemple, en aquest cas de *La Cadena* comencen parant un nen i una nena. La primera persona a qui ha d'atrapar el nen ha de ser obligatòriament una nena; per la seva banda, la nena que para ha de fer el mateix, però amb un nen. A partir d'aquí, ja poden anar atrapant lliurement [aquesta adaptació es va fer perquè generalment els nens pillaven només als nens, quedant les nenes marginades. I a l'inrevés també passava: si pillava una nena, el col·lectiu masculí no participava. Ara, primer han d'acomplir amb aquesta norma (el primer nen pillava a una nena, i la primera nena a un nen), i a partir de llavors ja poden pillar a un nen o nena indistintament].

Quan ja s'han mogut [activat] una mica, el mestre reuneix l'alumnat i presenta la nova unitat (o illa, com diuen ells) [la illa és "Aprenem a jugar volei!", d'iniciació al voleibol, ja que la majoria d'activitats són relacionades amb aquest esport però no es tracta d'un entrenament en sí mateix com podria ser una unitat de voleibol més específica]. Per això implica activament els nens i nenes i els pregunta què en saben, del nou contingut. Alguns dels seus comentaris són:

- *Mestre*: "Què en sabeu, del voleibol?"
- *Alumnes*: "S'ha de fer treball en equip", o "És un esport en què et mous poc".
- *Mestre*: "Qui juga o ha jugat a voleibol? [alguns alumnes aixequen la mà, especialment nenes d'ambdós cursos]. Uns quants, pel que veig... això és important i ens anirà bé".



Fotografia 1. Presentació de la Unitat Didàctica de voleibol.

En aquesta presentació el mestre dóna a conèixer a l'alumnat els objectius de la unitat. Diu: "Qui vulgui treure un excel·lent en aquesta illa, haurà d'aconseguir que ell mateix i la resta de components del seu grup: 1) Aprenguin aspectes tècnics del voleibol, 2) Es diverteixin i facin que els altres també es diverteixin, 3) Participin activament en les activitats i 4) S'esforcin per fer les sessions profitoses." [Presento els objectius així per dues raons: primer, per promoure la cooperació i per evitar un grau excessiu de competició. L'alumnat veu que jo valoraré coses com l'esforç i l'ajuda entre companys, no només el rendiment motriu, i que tothom té opcions de treure un excel·lent; segon, perquè així saben des del principi quines són les "preguntes de l'examen". Això és important, és com si vols fer un pastís i abans de posar-t'hi has de tenir els ingredients que necessites per fer-ho. Si els alumnes saben des del principi quins objectius han d'assolir, llavors ja tenen els "ingredients" per acabar fent un bon pastís (que en aquest cas seria superar la unitat didàctica). D'altra banda, la competició no és ni bona ni dolenta, depèn de l'èmfasi que li posi el mestre. En aquest cas, és una competició dintre del procés d'ensenyament-aprenentatge, que forma part d'ell com un element més i no com un objectiu últim].

Quan el mestre acaba de llegir els objectius, pregunta als infants qui es veu capaç de treure un excel·lent. La majoria dels nens i nenes aixequen la mà. De fet, el mestre motiva a l'alumnat dient que tothom pot treure un excel·lent si al final de la unitat ha treballat per millorar la seva situació inicial [en aquest cas, situació inicial a nivell d'esport: tècnica, tàctica...], ha ajudat als altres, s'ha divertit i ha fet que els altres també es diverteixin [segons la teoria constructivista, un alumne aprèn quan està motivat i se sent partícip/actiu. També està el socioconstructivisme, que implica que jo com a alumne gaudeixi i els altres, els meus companys, també. Si no ens divertim ni gaudim amb allò que fem, millor que ens ho replantegem. La vida és per gaudir-la, i l'escola com a part important de la vida també. Com a mestre, penso que he de tenir molt en compte si un nen té un problema i/o no es diverteix, ja sigui perquè ell mateix ho diu o perquè jo o els seus companys ho percebem a través del seu comportament].

Tenint en compte que hi ha alumnat que disposa de coneixements previs de voleibol, el mestre aprofita per fer comentaris com aquest que fa a una nena de 6èB: “C., tu que en saps, de voleibol... has de lluitar per l'excel·lent en aquesta unitat, eh? Però ja saps que això no significa només saber jugar bé a *volei*... implica també altres coses, com treballar bé i ajudar els altres que no en saben tant, d'acord?” [en aquest cas es tractava d'un reforç positiu, ja que aquesta nena, tot i ser hàbil a nivell motriu, ho necessita. No obstant, ho hauria fet amb qualsevol altre].

Donat que és la primera sessió de la unitat, avui toca formar els grups d'aprenentatge que treballaran junts. Cal destacar que el mestre canvia els grups amb cada unitat didàctica, i que en el cas d'aquesta, els ha format ell. Serà d'interès saber si la formació l'ha duta a terme de manera espontània i atenent a criteris d'heterogeneïtat més evidents (com ara el sexe de l'alumnat o la presència d'algun tipus de discapacitat), o si pel contrari, i tenint en compte que coneix bé aquests alumnes, ha considerat prèviament altres aspectes en principi menys explícits, com ara els relatius als coneixements previs en l'esport i el nivell d'habilitats motrius. En principi sembla que sí per comentaris que fa en ambdós cursos, del tipus: “Aquesta vegada faig jo els grups. A més a més, aquí hi ha gent que domina molt aquest tema i això ens anirà molt bé, però ja sabeu que no podeu anar junts en el mateix grup, val?” [he format els grups seguint criteris d'heterogeneïtat: nen-nena, nivell d'habilitat (aquí n'hi ha que en saben molt), nivell de treball en equip, alumnat d'educació especial... Cal dir que és el quart any que treballa amb aquests alumnes -m'han tingut de mestre a 2n, 3r, 5è i ara a 6è curs-, i el nivell de coneixement que tinc del grup en general, i de cada alumne en particular, és molt gran].

Els nens que presenten una discapacitat més evident, com ara els retards en l'aprenentatge i el Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) provinents de la Unitat de Suport a l'Educació Especial (USEE), segueixen l'explicació del mestre, tot i que a vegades mantenen certa distància amb la resta del grup-classe (veure fotografia número 1, nen que està de peu i nen assegut mirant a un altre lloc). Tot plegat, el mestre els pregunta directament si han entès el que s'ha de fer i els recorda quin és el seu grup d'aprenentatge [és important que formin part del grup, tot i que sigui només a nivell físic i no tant d'atenció. Si no entenen l'explicació, en aquests casos no “importa”, ja que el seu petit grup de treball s'encarregarà d'explicar-li i jo aniré passant]. Com es planteja el mestre la iniciació esportiva en aquests casos serà un altre aspecte a observar al llarg de la unitat [en el cas d'aquests nens, i segons el paradigma educatiu que segueixo (més participatiu i democràtic), l'esport en sí passa a un segon pla, posant més èmfasis en l'esport com a eina per treballar valors com el respecte, la tolerància i la consideració positiva de la diversitat. En aquest sentit, l'Educació Física (l'esport) segons el paradigma educatiu inclusiu seria més un mitjà que un fi en sí mateix].

Tenint en compte el temps del que disposa el mestre a les sessions curtes, les activitats d'ensenyament i aprenentatge d'avui es concentren en tres estacions. Hi haurà dos grups d'aprenentatge per estació:

**Estació 1.-** Iniciació a les habilitats bàsiques del voleibol: treball de tocs (de dits i d'avantbraç) i passades. L'alumnat treballa per parelles dins del mateix grup. Aquestes parelles van canviant, sigui de manera espontània o per consigna del mestre. Així tothom del grup treballa amb tothom, i el mestre s'assegura que, per exemple, no és el mateix nen o nena qui està tota l'estona treballant i ajudant en el cas de tenir companys de grup amb algun tipus de discapacitat.

De moment, el mestre no fa una incidència especial en la perfecció de la tècnica ni dels moviments, tot i que en parla amb l'alumnat: “Quines maneres hi ha de llançar?”, “Com hem de rebre la pilota?” [el “salt de Fosbury” es va fer famós perquè va sortir d'una necessitat. És a dir, va ser la creació d'una solució a un problema motriu determinat, en aquest cas saltar el llistó. Així jo miro de plantejar i donar el problema a l'alumnat, però no la seva solució. Considero que és una



manera de potenciar la creativitat i l'aprenentatge significatiu, també a nivell motriu. En aquest cas, els alumnes han de buscar la seva pròpia estratègia: observant, preguntant, cercant informació, ajudant-se entre ells... Qui sap si entre els alumnes surt una nova forma de passar o rebre la pilota diferent i més eficaç, com en el seu moment va sorgir el "salt de Fosbury"?].



**Fotografia 2.** Estació 1 Sessió 1.

La fotografia número 2 (grup 6èA) es correspon amb aquesta primera estació. En ella, s'observen dues parelles de dos grups d'aprenentatge diferents. La nena té coneixements previs de voleibol i el nen que treballa amb ella té un retard mental. Pel que fa a la parella del fons, el nen que té la pilota és un nen hàbil a nivell motriu però sense coneixements específics de voleibol. El seu company també prové de la USEE, i és el nen afectat per un TEA.

En el grup de 6èB s'observa com una nena ajuda a un company de grup, també amb retard en l'aprenentatge. El mestre promou els canvis de parella i assenyala "És especialment important canviar no només perquè treballin tots amb tots, sinó perquè per exemple en casos com aquest, el nen/a que es preocupa de qui té més dificultat també necessita *descansar*, en el sentit pedagògic que entre nosaltres voldria dir el fet de descansar" [o vist ara des d'un altre punt de vista, tothom s'ha de poder beneficiar de treballar amb persones amb TEA. Així, quan diem que "descansen", no només "descansen", sinó que deixen que els altres també treballin aspectes com solidaritat, empatia, tolerància, etc., fet que no acostuma a succeir quan treballen alumnes d'igual nivell o capacitats]. Com diu el mestre, és bo que un infant sense dificultats sigui capaç de baixar el seu propi nivell per ajudar-lo, però també és necessari que tingui les mateixes oportunitats de pujar-lo i treballar per millorar-lo [sí, per mi són igual d'importants uns que uns altres. De fet, generalment quan fem referència a la diversitat, només ens fixem en els infants amb algun tipus de discapacitat i els que tenen alguna mancança. Però, i els hàbils? I els superdotats? Quan posem un llistó, un mínim o un màxim, hi ha alumnes que no arribaran mai i altres que arribaran sense cap esforç. Crec que hem de crear espais molt més oberts, per tal que tothom tingui opcions i s'esforci al màxim de les seves possibilitats].

**Estació 2.-** Repte cooperatiu: l'alumnat disposa de 4/5 cercols per posar-los al terra en filera i travessant tot l'ample de la pista poliesportiva. Cada membre del grup d'aprenentatge que hi treballa se situa a sobre d'un cercol. L'objectiu consisteix en passar-se la pilota amb el mínim nombre de tocs de voleibol d'un extrem a l'altre, sense necessitat de moure's del lloc per rebre o anar a buscar la pilota. Està permès pivotar, però s'ha d'intentar passar la pilota el millor possible per no haver de desplaçar-se a buscar-la. Si la pilota marxa o cau, el repte torna a començar. L'alumnat pot calcular l'espai entre cercols, autogestionant-se i adaptant la tasca a la seves necessitats. Si el mestre considera que un grup necessita algun consell, li dona. El repte té dues parts: una primera, sense temps límit en què cada grup compta el nombre de tocs/passades que ha necessitat per arribar d'una banda a l'altra de la pista; i una segona, amb temps límit i en què l'objectiu de cada grup és millorar el propi resultat anterior.

En aquesta estació, s'han recollit comentaris del mestre com aquests: "Cada grup competeix amb si mateix, no amb els altres!", "Vinga, vingal! A veure si supereu la vostra pròpia marca!" [aquests comentaris em fan pensar en el tema de la competitivitat, entre infants o entre grups: la competició és sana, sempre i quan es treballi en valors. Quan plantegeu una activitat competitiva, els alumnes li donaran la importància que tu li donis. Si compta nota, segur que aniran a tope en el sentit negatiu. Però si és un aspecte més del procés d'ensenyament-aprenentatge i el resultat és no vinculant, els alumnes respondran igual que amb altres tipus d'activitat. Això no vol dir que no hagi de fer tot un treball previ, perquè les influències externes són fortes].

**Estació 3.-** Minipartit 2x2 (fotografies 3 i 4). El mestre imita petits camps de voleibol, un per cada grup d'aprenentatge que estigui a l'estació: "Així van agafant referències". Aquesta estació implica ja una situació que emularia un joc real [Crear situacions de joc real des del principi és molt important, perquè al final el que tu vols és que després els alumnes siguin capaços de practicar esport fora de l'escola, en altres situacions lliures i més espontànies (al parc, a la platja...). Això també s'ha de treballar i aprendre des d'un punt de vista educatiu. A més, cal tenir en compte també que a vegades et trobes amb alumnes que poden ser molt bons en el treball analític i després no ser-ho en situacions de joc global]. Es treballen els tocs i les passades, així com el sistema de rotacions i la col·locació.

Una consigna del mestre als grups és, que a les formacions que sigui possible, les parelles siguin mixtes [per mi, el tema del gènere i la coeducació no em representa cap problema, sinó una possibilitat més d'enriquir-nos. Almenys així ho veig jo, i m'agradaria que els alumnes s'emportessin aquesta visió. En la societat del futur, una persona que no vegi les possibilitats de convivència vers una altra (independentment del seu sexe), serà un autèntic discapacitat com a individu i com a ens social].

Una alumna s'apropa al mestre i li diu: "R., s'hi val rematar?". El mestre li respon, somrient: "Recorda que tu en saps molt... encara no". La nena li torna el somriure i marxa corrents al seu grup d'aprenentatge mentre diu: "Val!".



Fotografies 3 i 4. Minipartit de voleibol 2x2.

Al llarg de la sessió, el mestre passa contínuament pels grups d'aprenentatge. Dóna indicacions i consells de millora, i fa les correccions que considera necessàries. Pel que fa a la pràctica de les habilitats bàsiques del voleibol, el mestre ajuda quan algun infant presenta dificultats, o el corregeix quan, per exemple, executa les passades com si estigués jugant a bàsquet (esport treballat per l'alumnat amb anterioritat). Dóna consells tant des del punt de vista tècnic com tàctic.

Així, els feedbacks que el mestre proporciona a l'alumnat són continus, tant des del punt de vista de correccions d'índole diversa (motrius, actitudinals, etc.), com des del punt de vista de motivar i donar ànims. El fet que l'alumnat estigui organitzat per grups petits afavoreix que el mestre doni totes aquestes indicacions als 4/5 components de cada grup

d'aprenentatge, i els recordi que entre tots i totes s'han d'ajudar a aconseguir els diferents objectius perquè això anirà en benefici del grup, però també en benefici propi: entre tots poden millorar el propi aprenentatge i el dels demés.

El mestre inclou les adaptacions que considera més oportunes en cas de detectar dificultats per part d'algun grup. En el grup de 6èB, hi ha un nen sahrauí que pateix una hemiplegia de la part dreta del cos. La primera adaptació que s'inclou amb ell és permetre un bot entre passades i, si s'escau, ja s'introduiran més adaptacions [aquesta crec que és una adaptació tipus o, dit d'una altra manera, l'adaptació de les adaptacions. Si els alumnes accepten aquesta, podran acceptar qualsevol altra. Pensem que al volei tal qual si bota ja és punt, i si ells permeten que boti, la meua lectura és "no importa que boti ni que modifiquis mil normes, només vull jugar"].

Val a dir que el company i les dues companyes de grup d'aquest nen es preocupen d'ajudar-lo i busquen entre tots maneres perquè pugui fer i gaudeixi de l'activitat. Primer ho intenten entre ells, i si es troben amb algun escull, avisen el mestre (que sense que se n'adonin, sempre està atent). Quan el nen aconsegueix fer una bona jugada, els companys de grup l'abracen i el feliciten. Hi ha un moment en què s'enregistra aquest comentari entre ells: "Molt bé, M.! Ets el capità, ets el capità de l'equip!". El mestre somriu des d'un racó, i marxa a veure altres estacions.

A 6èA també s'inclou aquesta adaptació en el cas d'una de les nenes de la USEE amb retard mental. En el seu cas, entre el mestre i els seus companys de grup l'ensenyen, també, a llançar fent el toc de dits (fotografia 5).



**Fotografia 5.** Ajuda del mestre a un grup d'aprenentatge (la nena que llança pertany a la USEE)

El mestre acostuma a fer una "assemblea" a mitjans de sessió amb l'objectiu de posar en comú alguns aspectes. Reuneix l'alumnat, els pregunta com està funcionant la classe, ofereix explicacions complementàries, i si escau, els felicita pel treball que està veient (potser perquè estan treballant força, perquè algú s'esforça, situacions d'ajudar-se uns als altres, etc.). De fet, un reforç positiu que llança el mestre en aquesta primera sessió és "Estic veient possibles excel·lents en aquesta unitat i m'agrada, però penseu que acabem de començar..., eh?"

Si ha aparegut algun conflicte, se'n parla. Si no s'arriba a un acord ràpid, el mestre diu a les persones implicades que no tornin a l'activitat fins que no n'hagin parlat i li diguin si arriben o no a una resolució.





Fotografia 6. Assemblea.

També es dona el cas que el mestre reuneix l'alumnat per donar indicacions clares i precises sobre les tasques a fer. Aplega tot el grup-classe i així la informació arriba millor a tothom (fotografies 7, 8 i 9). En cas d'haver d'explicar una habilitat bàsica del voleibol i fer-ne la demostració, s'ajuda dels propis infants. Alterna entre nens i nenes, i els reforça positivament per ajudar-lo a explicar als altres què s'ha de fer. Caldria saber si el mestre intenta prioritzar en això a alumnes que no "destaquen especialment" per la seva habilitat motriu, que necessiten d'un reforç positiu o que poden presentar algun tipus de dificultat en l'aprenentatge [sincerament, no és una prioritat (i si ho he fet crec que ha estat de manera inconscient!). La veritat és que agafo el primer que em ve al cap, tot i que inconscientment suposo que acabo agafant a alguna persona que té més dificultats. Crec que tinc força interioritzats els aspectes que vull aconseguir en els alumnes, o almenys ho intento: respecte, solidaritat.. Personalment és un repte vital: ser cada dia millor persona i millor mestre. És a dir, dia a dia, jo també aprenc i també em poso a prova amb aquesta manera de treballar].



Fotografies 7, 8 i 9. Explicació de les tasques.

La tornada a la calma es basa en la recollida entre tots i totes del material que s'ha utilitzat per treballar (bàsicament, conus i pilotes que es troben dispersos per tota la pista). El mestre aprofita aquest moment per donar feedbacks als grups d'aprenentatge en general, i a alguns alumnes en particular.

Mentre que els infants continuen recollint, el mestre es mostra satisfet de com han treballat en aquesta primera sessió, així com de les coses que ha vist a nivell d'ajuda entre iguals. Se'ls mira somrient, i em diu: "Aquests estan ja *súperdomesticats*".

L'observació d'aquesta primera sessió indueix a pensar en el volum de treball previ que ha pogut fer aquest mestre per poder incloure aquesta manera de treballar, doncs l'autonomia mostrada per l'alumnat, la seva capacitat d'autogestió i la naturalesa de les interaccions que s'han pogut veure no és quelcom que pugui sorgir de manera espontània [segons el projecte CAAC de Pujolàs (Cooperar per aprendre, aprendre a cooperar), són tres les fases que he seguit en aquest procés: 1) cohesió de grup a partir de jocs cooperatius, de confiança i d'ajuda mútua, 2) el treball en equip com a recurs a ensenyar, a partir d'equips reduïts, i 3) el treball en equip com a contingut a ensenyar, és a dir, només s'aprèn a treballar en equip treballant en equip. Com he dit abans, a aquests grups en concret els he tingut durant 4 anys seguits, i és per això que aquestes fases estan tan ben consolidades i els resultats són tan evidents].

Les aturades per fer assemblees i explicar les tasques són ajustades i "van per feina", de manera que el temps de pràctica motriu és l'adequat per una sessió que dura menys de 40 minuts. Des de fora, la vista panoràmica ha estat la de tres estacions de treball plenes d'activitat, on els diferents grups d'aprenentatge han practicat i s'han ajudat entre sí en el que ha esdevingut un intercanvi d'experiències on qui no en sap rep ajuda per aprendre, i qui disposa de coneixements porta el seu grau d'aprenentatge a cotes superiors en haver d'ensenyar tot allò que sap.

---

## SESSIÓ 2.

La segona sessió de la unitat didàctica de voleibol és de llarga durada (1 hora 30 minuts, dels que cal descomptar-ne 15 de dutxa). S'organitza a partir de sis estacions de treball. A cada estació hi ha col·locada una fitxa explicativa de la tasca a fer. El mestre munta les estacions mentre que l'alumnat torna a activar-se amb el *Joc de la Cadena* seguint les mateixes condicions descrites a la sessió 1.



Fotografia 10. Exemple de fitxa explicativa a una de les estacions.

Un cop muntades les estacions i amb ja amb l'alumnat activat, el mestre reuneix els grups i comença la sessió dient en ambdós casos: "Bon dia, nois i noies. Avui és un dia molt important, perquè sereu vosaltres qui tindreu la màxima responsabilitat al llarg de la classe".



Fotografia 11. Presentació sessió 2.

El mestre diu que al final de la sessió d'avui faran la primera part de l'avaluació amb el dossier de grup. i aprofita per recordar els objectius de la unitat didàctica. Són quatre: 1) *Tots els components del grup han d'aprendre aspectes tècnics del voleibol*, 2) *Tots els components del grup han de divertir-se i fer que els altres es diverteixin*, 3) *Tots els components del grup han de participar activament en les activitats*, i 4) *Tots els components del grup han d'esforçar-se per fer les sessions profitoses* [sempre començo els objectius amb "Tots els components del grup..." perquè l'aprenentatge cooperatiu implica a tots. Tots som "cuidadors" de tots, i si una persona li costa o no aconsegueix els objectius, això no pot passar desapercebut per la resta del grup. Com a professionals que defensem aquesta metodologia, hem d'actuar en conseqüència. El futur o és cooperatiu o no hi ha futur.

D'altra banda, quan dic "sessions profitoses" em refereixo a sessions productives, a que tothom ha de treballar i avançar, sortir diferent de la sessió. És a dir, entrem d'una manera però vull que surtin d'una altra: millors persones, amb un aprenentatge aconseguit, amb algun aprenentatge a explicar quan arribin a casa...].

El mestre fa participar els alumnes en aquest recordatori, i si aquests tenen algun dubte, ara el poden preguntar. Serà d'interès per a la investigació veure la manera com el mestre considera els elements essencials de l'aprenentatge cooperatiu en la formulació dels objectius i en el disseny de les activitats d'ensenyament i aprenentatge [en el meu cas, a més de l'aprenentatge cooperatiu per mi l'objectiu a assolir de manera implícita és arribar a aconseguir uns objectius propis d'una Educació Física per a la pau, en valors, inclusiva... que al cap i a la fi, és el paradigma educatiu que cerco com a mestre].

A 6èA, quan el mestre recorda que un dels objectius de la unitat didàctica és aprendre els aspectes tècnics propis del voleibol, una nena que el practica fora de l'horari lectiu diu: "Però R., si jo ja en sé, de volei... què n'aprendré ara?". El mestre li contesta: "Pots tenir l'oportunitat de millorar el que ja saps i, a més a més, ara et tocarà aprendre altres aspectes de l'esport igualment importants, com aprendre a fer que els altres també s'ho passin bé, ensenyar als que més ho necessiten, passar-t'ho bé tu mateixa... mira si encara tens coses a aprendre del voleibol!". La nena assenteix.

El mestre explica com funcionarà la sessió d'avui: cada grup d'aprenentatge tindrà un secretari o secretària, que canviarà a cada estació o rotació. El secretari/a s'encarrega de reunir el grup i llegir la fitxa corresponent. Un cop tothom del grup entén què s'ha de fer, es posen a treballar.



Fotografies 12 i 13. El secretari/a de grup llegeix la fitxa de l'estació corresponent.

El fet de tenir el grup-classe organitzat en grups d'aprenentatge agilitza la posada en marxa de la sessió. [aquest és un avantatge evident per intentar maximitzar el temps de pràctica motriu: el temps de classe és molt acotat i aquesta és una manera ràpida d'organitzar els alumnes. A més, els conflictes disminueixen si els grups són estables, la coavaluació del grup és possible ja que entre ells han vist quina ha sigut la seva evolució, el nivell de cohesió és millor ja que estan més estona junts, compartint activitats...]. El mestre reparteix pitralls de colors alhora que organitza l'alumnat: "Grup de la C., sereu l'equip blau i començareu per l'estació 1; Grup d'en J., sereu l'equip verd i començareu per l'estació 2; ...".

En aquesta segona sessió, a 6èA hi ha un grup d'aprenentatge que només són tres. Llavors el mestre agafa una nena del grup d'aprenentatge format per 5 persones (3 nenes i 2 nens) i li diu que avui, però només avui, treballarà amb l'altre equip per reforçar-los i ser iguals des d'un punt de vista numèric [això és una de les coses que no pots preveure, però al cap i a la fi també és la riquesa de la nostra àrea. Ens hem de reinventar, de reestructurar, hem de tenir sempre un pla A, B, C...].

L'alumnat comença a practicar les sis estacions, rotant segons consigna del mestre. L'ambient de la classe és distès, i els alumnes d'ambdós cursos treballen amb força autonomia. El mestre va passant d'estació en estació i de grup en grup. Els seus feedbacks són continus i participa activament de l'activitat si ho considera necessari, especialment en el cas dels grups on algun dels components tingui especial dificultat. De nou, tot fa pensar que un ambient de treball d'aquestes característiques porta al darrere tota una feina prèvia que, és evident, ha hagut de començar a cursos anteriors.

Les estacions que ha escollit el mestre per aquesta sessió es poden diferenciar en dos tipus, atenent a les característiques de la tasca a fer:

- ✘ d'una banda, hi ha dues estacions pròpiament de l'esport que s'està treballant (estacions d'entrenament i minipartit 2x2 en què s'ha d'aplicar tot el que s'està aprenent);
- ✘ d'altra banda, n'hi ha quatre d'adaptades al treball de les habilitats bàsiques del voleibol, però que, podríem dir, resulten originals i engrescadores pels infants. És el cas de les estacions de bàsquet-voleibol, futbol-voleibol (*ràpida*), voleibol cooperatiu, i punteria-llançament [A vegades poso activitats que se'n surten una mica d'allò habitual perquè si busco la inclusió és molt difícil aconseguir-la amb una metodologia tradicional. Quanta més variabilitat d'activitats, més diversitat d'opcions i més possibilitats d'inclusió. La iniciació esportiva en Educació Física no busca un domini expert, així que amb aquest tipus d'activitats el missatge subliminal és que amb



“l’excusa” del voleibol podem fer jocs diversos per aprendre i divertir-nos tots. Hi ha qui et diria “l això és voleibol?”, però la pregunta hauria de ser “Per a què volem fer voleibol?”].

L’estació de voleibol cooperatiu és original i agrada als alumnes. Es fa servir una xarxa cooperativa i juguen un grup d’aprenentatge contra un altre. En aquest cas, s’inclou ja la xarxa de separació dels camps [el fet de posar o no la xarxa obeeix no tant a una qüestió de progressió en els aprenentatges com a d’altres raons: 1) una 100% pragmàtica ja que es triga molt temps en posar-la i en treure-la i jo vull que els alumnes practiquin el màxim possible, i 2) perquè és pot jugar a voleibol sense la xarxa perfectament. Hem d’acostumar als alumnes a ser menys materialistes i no tan elitistes. En molts altres entorns, es juga a voleibol sense recursos i són campions del món (Brasil). Han de poder fer-ho amb i sense!]. El fet d’haver de llançar la pilota al camp contrari fent servir la xarxa, dóna lloc a que hi hagi grups que cerquin estratègies per assolir el seu objectiu. Per exemple, tant a 6èA com a 6èB n’hi ha que es preparen tots alhora per llançar dient: “Un, dos, tres, i...! [aixequen la xarxa i llancen al camp contrari]. En el cas de grups amb components que presenten discapacitat, s’observa com els companys els hi expliquen, l’estratègia.



Fotografies 14 i 15. Estació de voleibol cooperatiu.

Les estacions de futbol-voleibol i bàsquet-voleibol resulten molt dinàmiques, i permeten introduir diverses normes que ajuden en el procés d’ensenyament i aprenentatge de l’alumnat. Aquestes normes són:

- ✗ Les passades que es facin han de ser sempre de voleibol (sigui amb toc de dits o amb toc d’avantbraç).
- ✗ La persona que duu la pilota ha de mantenir-se amb peus-quiets, però pot pivotar per buscar companys/es d’equip a qui llançar.
- ✗ La defensa ha de mantenir una distància aproximada d’un metre respecte a la persona que duu la pilota. Aquesta norma ajuda especialment als infants amb menys coneixements o habilitats esportives, que no s’atabalen tant i disposen de més espai per pensar una mica i preparar la seva acció. Ídem pels infants amb algun tipus de discapacitat.
- ✗ Tothom del grup ha d’haver tocat la pilota abans de llançar a porteria.

[És clar que hi ha normes de les activitats o dels minipartits que les duc pensades prèviament, però després a classe te n’adones que hi ha coses que les has de canviar: pel funcionament de l’activitat, per les reaccions dels grups i dels alumnes... tot suma. Al final són ells els veritables protagonistes, per això sempre dic que la millor adaptació és la que surt del mateix grup i de la necessitat amb què es trobi en un moment determinat].



**Fotografies 16, 17, 18 i 19.** Estació de bàsquet-voleibol.

**Observació:** totes les passades i llançaments a cistella han de ser els propis del voleibol. L'objectiu d'aquest exercici és ajudar a augmentar la potència de llançament i afavorir el bombeig de la pilota [i fer volei-bàsquet, per tot el que deia abans].

Els infants accepten de bon grau totes les estacions, i sobre aquelles que "apleguen" dos esports, el mestre els hi diu: "A aquests esports ja hem jugat, ara toca passar-s'ho bé, aprendre i recordar que el repte és fer sempre els tocs, les passades, etc., de voleibol, que és el que estem aprenent ara". Tot plegat, això també ajuda al mestre a no tenir tota l'estona als infants fent minipartits o treballant de manera analítica les diferents habilitats bàsiques del voleibol. La sensació és que és l'esport que s'adapta als nens, i no aquests a l'esport [m'agrada rectificar, modificar, canviar, provar, inventar... no acabo d'entendre aquells mestres i professors que fan sempre lo tradicional sota el *mantra* "sempre s'ha fet així". Tot està per fer en aquesta vida, res és per sempre!].



**Fotografia 20.** Estació de futbol-voleibol (*ràpida*). **Fotografia 21.** Estació de punteria-llançament.

**Observació:** treball específic del saque i la rematada.

Pel que fa als aprenentatges, cal assenyalar que en aquesta segona sessió el mestre introdueix la rematada, de manera que aquestes estacions li ajuden, entre d'altres habilitats, a treballar aquest aspecte. Especialment, les estacions de futbol-voleibol i punteria-llançament (el repte que impliquen motiva als infants a rematar amb ganes) i, és clar, les estacions d'entrenament i minipartit.

A 6èA, l'O. (nen amb TEA) està avui molt nerviós i dispers. Surt de l'activitat amb molta facilitat (fins i tot, sortia del vestuari sense sabatilles). El mestre li diu: "Ah no, O.! Avui has d'estar concentrat igual que la resta de dies. No em serveix que sigui divendres a la tarda!".

Els seus companys de grup s'hi estan molt a sobre al llarg de tota la sessió, especialment un dels nens, que és qui es posa amb ell la major part de l'estona. El mestre fa estona que se'ls mira, i diu sobre el company de l'O.: "Aquest noi s'està guanyant el cel avui. Vaig a veure'ls perquè si s'hi està massa a sobre... ell també s'ha de *relaxar*".

Els altres dos nens de la USEE amb retard mental funcionen força bé a l'hora de treballar i d'estar amb el grup. Contràriament, el grau de TEA que presenta l'O. fa molt difícil que compregui els objectius i l'estructura del voleibol, ni de qualsevol altre esport (tot i que amb el bàsquet li passava menys, diu el mestre). El mestre assenyala: "No pot entendre l'essència del joc, perquè ni tan sols sap ben bé on es troba ell mateix. Per a ell saber jugar a voleibol tampoc no és quelcom imprescindible, però ha de poder participar-hi. Per mi com a mestre, el meu objectiu principal amb ell és que el temps que dura la classe no es despengi i acabi a la zona del pícnic mirant un arbre, o aletejant per algun racó de la pista. Pretenc que estigui tota l'estona dins l'activitat, encara que per llançar una pilota ho faci amb les dues mans".

Finalment, el mestre acaba introduint adaptacions a la majoria de les estacions per on passa l'O. Per exemple, a la d'entrenament només rebrà la pilota perquè no és capaç de passar-la ni de fer un toc de voleibol. Així, els seus companys s'encarreguen de les passades i l'últim d'ells li passa a l'O. Llavors, quan tingui la pilota a les mans, tots/es diran "*Pitxi!*" amb ell. D'aquesta manera, el mestre intenta que tot i que el nen no pot entendre la dinàmica i estructura del joc en general, ni d'aquesta tasca en particular, pugui participar-hi i sentir-se'n particip.

Més endavant, hi ha un moment que aconsegueixen que se'n surti, i el mestre reforça de manera positiva el nen: "Què bé, O. Què bé! I la resta del grup també!". També els companys del grup l'animen i el reforcen de manera continua. Per exemple, a l'estació de futbol-volei, el company que es col·loca a la porteria li diu: "O., vinga eh?". L'O. llança (amb dues mans), i l'altre rep la pilota: "Uoooooh, què bona!". L'O. somriu. Amb la mirada perduda, però somriu.

Hi ha un moment en què l'E., la nena amb retard mental, comença a cridar. No accepta ser la quarta del grup en llançar i xiscla a la companya: "No, tu tercera no, jo tercera!". Els altres tres components del grup aturen l'activitat, i la nena en qüestió agafa l'E. de les espatlles i li diu bé, però de manera enèrgica: "Val E., tu tercera, però tranquil·litza't. El grup necessitem que et tranquil·litzis!". Sobre aquesta situació, que observàvem amb el mestre (i en la que ell no hi ha intervingut) assenyala: "L'E. està en el millor grup que podia estar". Segons el mestre, la nena que li ha dit això a l'E. és una líder a la classe (en el sentit positiu del terme).

Quan l'E. duu a terme el seu llançament, el mestre li dona feedback: "E., l'altre dia ho feies molt bé. Doncs avui ha de ser igual que l'altre dia, val? Vingam!".

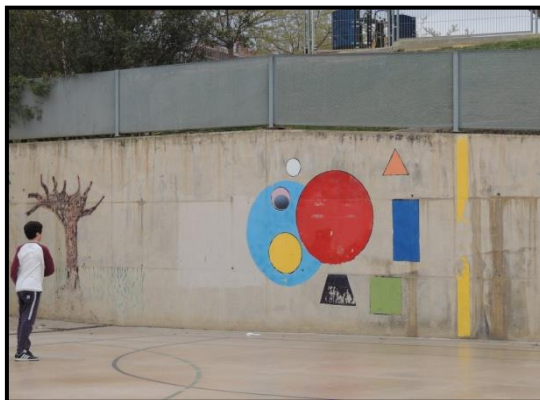
Més comentaris recollits en aquesta segona sessió són:

- ✗ En un grup que treballava a l'estació de futbol-volei, escoltem un nen que diu: "Ho sento E., estàs eliminada...". En aquesta ocasió, el mestre intervé: "No, aquí no hi ha eliminacions. Haureu de canviar la manera de fer el recompte de punts". El grup en parla i busca alternatives, ho comenten amb el mestre i aquest els dona el vistiplau per continuar; [durant els anys que han estat amb mi, els hi he ensenyat a buscar estratègies perquè](#)



això no succeeixi. La nostra figura no és la de policia ni la d'àrbitre, sinó la d'educadors. I com a tals, hem d'ensenyar recursos. Després els han d'aplicar, aquí està el repte... I l'àrea d'Educació Física és això, posar problemes continuament per veure com els resolen. És un "educar en el conflicte"...]

- ✘ El mestre i jo estem observant una nena amb pocs coneixements esportius, i em diu: "Les habilitats motrius li costen una mica més que als altres, però és una molt bona companya de treball, molt, molt bona. I s'esforça al màxim";
- ✘ A l'estació de punteria-llançament: un dels grups d'aprenentatge va fer el recompte dels punts, alhora que es donen consells entre ells (P.ex., "Prova de donar-li més flux"). Quan miren el barem de puntuacions de la fitxa, criden esverats: "Guau, si anem sobrats!";
- ✘ Un nen que és a l'estació d'entrenament amb el seu grup, inventa una norma. Aprofitant que a les parets de la pista hi ha dibuixos pintats, agafa com a referència alguns d'ells en termes de què seria la xarxa de volei (cercle rosa, fotografia 22), i de quan seria bo un llançament (per sobre del cercle rosa). El mestre em crida perquè el nen em pugui explicar la seva aportació;
- ✘ El mestre a la nena que té coneixements de voleibol: "L'E. és que ja és una professional, eh?", comentari al que ella respon: "Bueno..., he de millorar l'acció de rematar...". Aquest moment és aprofitat pel mestre per dir-li: "Doncs mira, ja saps una cosa tècnica que has de millorar, tingues-ho present pels objectius del tema!";
- ✘ A l'estació del minipartit hi ha un grup d'aprenentatge que avui està format per dues nenes i un nen. Una de les nenes en sap molt perquè practica aquest esport fora de l'escola. El nen no en sap i ella s'encarrega d'ensenyar i ajudar el seu company de grup: "Mira N., per treure t'has de posar així i fer això [mentre li fa una demostració]". Aquest mateix grup hi ha un moment en que està en "inferioritat numèrica" (en cap moment parlen de punts, però les últimes jugades no els han sortit bé en comparació amb l'altre grup). Tanmateix, la nena que en sap diu als altres dos companys: "Molt bé, eh? Vinga que no anem malament, eh?". Quan els surt una bona actuació, tots tres piquen de mans.



**Fotografia 22.** Estació d'entrenament.

**Observació:** un nen inventa les seves pròpies referències sobre la xarxa de volei (cercle de color rosa).





**Fotografies 23, 24 i 25.** Grup d'aprenentatge a l'estació d'entrenament. Una de les nenes té coneixements previs de voleibol.

A meitat de la sessió, el mestre convoca assemblea per demanar a l'alumnat com s'està donant la sessió. Proposa que els grups parlin entre ells i que comentin quins aspectes han de millorar, què està funcionant i què no del treball que estan fent avui, tant a nivell individual com grupal: "Som a la meitat de la sessió i encara sou a temps de millorar-ho avui", diu el mestre [Això és part de l'avaluació formativa. Sempre podem millorar, segon a segon, minut a minut, dia a dia, en l'esport i en la vida. Jo no puc dir als meus alumnes que ja no tenen temps de refer un resultat, perquè llavors el missatge que hi hauria al darrere seria que "l'error no és una font d'aprenentatge" quan és al contrari. Hem d'educar en l'optimisme i en les ganes d'aprendre. I no perdre de vista la motivació per a la pràctica futura de l'esport, que és un altre dels nostres objectius]. També s'aprofita perquè l'alumnat faci un glop d'aigua ràpid abans de reiniciar l'activitat.

La sessió acaba amb una activitat extra per part del mestre, que ara sí col·loca una goma elàstica d'una cistella de bàsquet a una altra i proposa a l'alumnat fer un minipartit 3x3. Són els últims minuts de la part principal de la sessió, i el mestre deixa que els alumnes s'agrupin lliurement. Diu que esporàdicament els deixa escollir amb qui treballen, però que després ell va introduint normes gairebé sense que els nens se'n adonin perquè tot sigui més igualitari i equitatiu [sobre les agrupacions lliures... un dia em va dir un alumne: "Com que sóc molt amic de X, i els profes ho saben, mai ens posen junts i això no és just". Em va fer reflexionar... També vull que vegin que això, aquesta formació més lliure i desestressant, també forma part de l'entorn educatiu. Al cap i a la fi, és l'objectiu últim que busquem: jugar sense problemes i sense la supervisió de cap persona adulta. A vegades tinc més problemes amb el meu amic de tota la vida que no pas amb un altre que no conec tant, o que té una discapacitat, per exemple. No podem fer prejudicis ni dir "Com que juga amb el seu millor amic no aprendrà res de nou". Fals. El problema, com tot, és quan és un recurs continu i sempre el mateix].

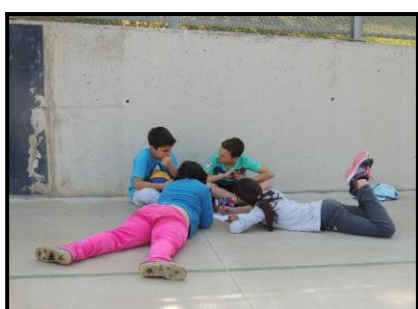
La part final de la sessió d'avui es destina a omplir la primera part del dossier d'avaluació dels grups. Els grups d'aprenentatge es dispersen per la pista i comencen a fer l'avaluació de cadascun dels seus components seguint les indicacions del mestre.



**Fotografies 26 i 27.** El mestre explica el procés d'avaluació. Mostra de 6èA i 6èB.

Mentre els grups duen a terme l'avaluació, el mestre aprofita per anar passant i veure com ho fan. Això, ho va recollint el material de la sessió mentre escolta dissimuladament les seves converses [M'agrada escoltar què és el que diuen. I encara més amb els de cycle inicial, que és quan s'estan iniciant en aquesta manera de treballar i necessiten més orientacions. Amb el cycle superior és un moment més de "petit grup", de reflexions molt íntimes i privades, encara que després vinguin a ensenyar-me i explicar-me. Crec que també és bo que tinguin el seu espai per fer això].

A 6èB, un grup entra en conflicte perquè dos components no es concentren en l'activitat i s'enfaden amb les opinions de la resta de companys. Un dels components diu, esverat: "Per això és que m'enfado, per això!", queixa a la que una companya respon: "Podem acabar ja d'una vegada, si us plau?". El mestre els recorda que hauran de parlar sobre el tema que ha provocat el conflicte, i que no marxaran fins que no el solucionin i acabin d'omplir la graella d'avaluació d'avui.



Fotografies 28, 29, 30, 31, 32 i 33. Avaluació de grups d'aprenentatge. Mostra de 6èA.

En aquesta primera avaluació, el mestre diu a l'alumnat: "Jo he d'anar posant notes, i totes aquestes d'ara ja serviran per passar-li a la S. i a en T. [tutors d'aula i de la USEE]".

També els diu si pensen que amb aquests objectius poden superar la unitat i treure una bona nota: "Qui pensa que pot treure un 10?"; "Penseu també que jo no estic demanant nivells d'esportistes professionals, estic demanant que sigueu bons esportistes, que és diferent i implica moltes més coses que no únicament ser molt bo en un esport".

Els grups van omplint els dossiers, i quan acaben li donen al mestre. Aquest, a mida que arriben els nens, mira l'avaluació que han fet i els demana si hi estan tots i totes d'acord. També els fa comentaris i aclareix els seus dubtes sobre les puntuacions: "Sí, entre el 3 i el 4 està molt bé".

A 6èB, destaca l'avaluació que fa el grup d'aprenentatge d'en M., nen sahrauí que pateix una hemiplegia de tota la part dreta del cos. És a partir de l'objectiu "Es diverteix i ajuda als que més ho necessiten": una companya del grup pregunta "Com li posem si ajuda, si és ell qui necessita l'ajuda?". Els companys no saben si el correcte seria posar-li un 0, però tampoc no se senten bé amb això. Li demanen al mestre, i aquest els diu: "Esteu segurs que no ajuda a res, el M.?". Un nen del grup diu: "A veure, ell es diverteix, i moltes vegades fa que nosaltres ens divertim també, així que no li podem posar un 0. Li podem posar un 2, la meitat de l'objectiu" [Això em fa pensar en la possibilitat de fer dos objectius d'aquest... però penso que ho faria i alhora no ho faria. Si deixo que una part dels alumnes gaudeixi en les sessions mentre que l'altra part -que sovint són els que més ho necessiten- no ho està passant bé, llavors és incongruent amb allò que vull aconseguir amb ells quan practiquen esport. Estaria deixant marge a l'egoisme. Que això és una utopia? Doncs potser sí, però cap aquí anem].

El mestre em comenta el progrés i la millora en l'evolució d'en M. des que va arribar a l'escola, tant des del punt de vista motriu com des de l'actitudinal. Una nena assegura: "Sempre estava molt inquiet, i era molt difícil treballar i jugar amb ell". En aquesta mateix grup, el mestre també lloa de manera explícita una nena poc hàbil a nivell motriu, tant per la seva capacitat d'esforç i la seva millora, com pel seu bon comportament (aquest últim, diu el mestre, "des del principi!"). La nena es posa vermella en escoltar el seu mestre i somriu, en el que sembla un brot d'autoestima més que necessari en aquests casos.

### SESSIÓ 3.

Tercera sessió de voleibol. En arribar, el mestre em comenta que la majoria de l'alumnat està nerviós. Ell ho atribueix al canvi de temps. Quan el mestre arriba a la pista els nens de 6èB estan molt dispersos, jugant i corrents. Llavors xiula i diu en veu alta: "L'últim que arribi aquí, un negatiu!". Ho diu bé, en termes juganers, i els nens i nenes corren ràpidament a seure al seu costat. Aquesta estratègia la torna a utilitzar al llarg de la sessió quan vol ajuntar ràpidament tot el grup. Només li cal xiular i dir la meitat de la frase: "L'últim que arribi...!" [ric molt, amb això. M'agrada veure com vénen corrents. Em funciona!].



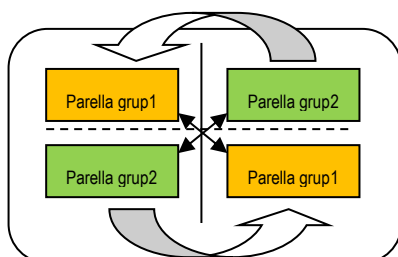
Fotografia 34. Presentació sessió 3.

En el cas del grup de 6èA, el mestre també fa servir estratègies d'aquest tipus. Si intenta explicar la sessió i sent xivarri, immediatament diu: "Així no puc. Un minut de ioga a partir d'ara mateix!". El més simpàtic: que l'alumnat s'hi posa, amb la típica postura de ioga, somrient i amb els ulls tancats. El més curiós: que també funciona.



Aquesta tercera sessió és curta, de manera que el mestre organitza tres estacions de treball. En repeteix tres de la sessió anterior, cosa que l'ajuda a que l'alumnat no estigui canviant continuament d'activitat i disposi de temps per anar practicant i adquirint les habilitats bàsiques del voleibol [sí, repeteixo algunes estacions per això. També per poder observar els infants i considerar les dificultats de l'alumnat amb autisme o retard mental. Crec que és una eina que beneficia a tothom, sempre que el recurs no acabi sent repetitiu, és clar]. No obstant, el mestre introdueix normes noves i adapta espais en dues d'elles, fent que l'aprenentatge segueixi així una línia progressiva, *in crescendo*. Les estacions escollides són:

1. Estació de voleibol cooperatiu: a la sessió anterior va tenir una molt bona acollida per part de l'alumnat. S'enfronten dos grups d'aprenentatge, cadascú amb la seva xarxa cooperativa.
2. Estació de futbol-voleibol: avui ja no consisteix en fer un treball de passades i remat com si fos una ràpida de futbol, sinó que s'enfrontaran dos grups d'aprenentatge i jugaran un "partit" en el que es podran desplaçar i rematar a la porteria del contrari. Les passades hauran de ser sempre de voleibol. Utilitzen tot l'espai de la pista poliesportiva de futbol/handbol. Sempre que pot, el mestre participa de manera activa en aquesta estació, donant indicacions i fent correccions.
3. Estació de minipartit de voleibol 2x2, amb xarxa: en aquest cas, el mestre introdueix una norma nova i varia la distribució de l'alumnat. Tot plegat, perquè a les sessions anteriors observa que alguns alumnes no se'n surten tant com a ell li agradaria. La norma consisteix en que qui rep la pilota pot retenir-la si ho necessita. Així l'infant en qüestió disposa d'un marge per situar-se de manera adequada i llançar tenint més cura de la tècnica. Aquesta norma funciona especialment en el cas dels infants amb menys habilitats motrius i amb els nens de la USEE. El mestre veu que funciona, i la inclou també a l'estació de futbol-voleibol. S'enfronten dos grups d'aprenentatge, per parelles (si és possible mixtes) que van rotant a consigna del mestre:



Fotografies 35 i 36. Estació minipartit.

Als grups on hi ha alumnes amb NEE, i a aquelles estacions en què cal treballar per parelles, el mestre va passant per comprovar que, molt especialment en aquests casos, les parelles van canviant. Com ja s'havia apuntat a sessions anteriors, per a ell és tan important la participació i la inclusió dels infants amb discapacitat com l'aprenentatge i el benestar dels infants que no en presenten cap [quan treballes amb persones amb nivells tan dispars, i sobretot amb nens que contínuament estan aprenent, moltes vegades estàs a la frontera, al límit entre divertir-me o "vaja palo". Sóc conscient que a vegades estiro molt la corda i exigeixo molt dels que no tenen cap discapacitat, però realment és així i no puc canviar la situació. Per això crec que s'ha de tenir molt en compte el "tempus", preguntar molt les emocions i els sentiments en cada moment. S'ha de ser molt viu també en reconèixer això sense preguntar, en el que seria un altre sentit més empàtic].

Cal destacar que les posades en marxa de les sessions destaquen per la seva rapidesa gràcies a la distribució de l'alumnat en grups d'aprenentatge. Avui que és sessió curta, el mestre torna a tenir-ho "tan fàcil" en ambdós cursos com dir: "Equip de la C. color vermell, i equip del D. color verd, a l'estació 1; (...)". S'observa que el mestre sempre alterna dir el grup d'una nena amb el grup d'un nen, fins completar tots els grups [ho faig aposta. Si deixo la "lleï de la selva" és molt cruel, els amics amb els amics. S'ha d'intervenir, i aquesta és una manera més de fer-ho].

A més, es reitera l'observació d'un fort grau d'autonomia per part dels grups i el temps de pràctica motriu al llarg de la sessió és màxim [evidentment, la qüestió del temps de pràctica motriu em preocupa. Quan les intervencions del professor són mínimes, augmenta el temps de pràctica actiu. Tant de bo no hi intervingués mai! Això seria bon senyal!].

L'organització en grups i la dinàmica de la sessió d'avui permet al mestre participar de manera activa a les estacions on es troben els infants amb més problemàtiques. És el cas de l'O. (nen amb TEA), que desconnecta molt fàcilment de l'activitat. Així, quan l'O. "sur" del joc, el mestre li crida l'atenció de manera verbal ("O., al camp!"), o de manera motriu passant-li la pilota perquè la retingui i la passi als companys de grup (recordem que l'O. fa les passades amb dues mans).

Altres observacions respecte a l'alumnat:

- ✘ En D. (nen amb retard mental) aconsegueix fer dos gols al mestre (aquest li facilita dissimuladament). Content, surt corrents amb els braços enlaire com els esportistes professionals. Tothom riu i li aplaudeix; [no sóc conscient que "m'hagi deixat"... però potser sí que he fet teatre i no ho recordo. La veritat és que no sento res especial, de debò. Ho hauria fet amb qualsevol altra persona. Quan faig classe i presento una activitat, no penso tota l'estona "aquest té retard", "aquest té autisme"... Després segurament sí, quan busco i observo l'evolució del joc. Però d'entrada, proposo una activitat per a tots, amb totes les conseqüències...];
- ✘ Un nen té un conflicte amb el grup i tampoc no vol parlar amb el mestre. Aquest li demana que sigui una estona i que es tranquil·litzi. Quan estigui disposat a parlar, ell l'escollarà. Al cap d'una estona, el nen cedeix, arreglen la situació i torna al joc;
- ✘ Un nen s'enfada per l'acció errònia d'un contrari. Aquest li respon: "Què passa? M'he equivocat i ja està. Tranquil!". En aquestes situacions en que els infants en parlen i no van a més, el mestre mira però no intervé.

En ambdós grups, 6èA i B, el mestre fa una assemblea molt ràpida. Pregunta en general si tothom s'hi troba bé treballant, comprova que no hi ha cap gran conflicte i tornen ràpidament a l'activitat. Realment, tot i que els grups havien començat neguitosos, la dinàmica de les dues sessions és molt bona i el mestre sembla aprofitar la situació per

augmentar encara més el temps de pràctica motriu. A més, ell passa sense parar per les tres estacions i dona informacions contínues als alumnes.

La tornada a la calma consisteix en fer una recollida entre tots i totes del material utilitzat i portar-lo fins al magatzem que hi ha al gimnàs. El mestre aprofita aquestes estones per apropar-se més a l'alumnat i parlar amb ells i elles.

Amb el grup de 6èB acaba tirant-se al terra amb un nen. Fa veure que està enfadat, li treu una sabatilla i li diu: "Tu! No has treballat gens avui!". El nen es queda una estona a terra rient, igual que alguns companys i companyes que se'ls miraven.

A l'altre grup de sisè hi ha l'È., de la USEE. El mestre agafa el carret amb què transporta el material més pesat i li diu a l'È. que l'ajudi a portar-lo per una rampa que va des de la pista fins al gimnàs. Al llarg del camí, el mestre aprofita per demanar-li com s'ha vist a la sessió i quina activitat de les d'avui li ha agradat més. La resposta de l'È. és: "El voler". El mestre em mira i somriu.

Altres observacions i recollida de comentaris a les diferents estacions:

- ✘ El grup d'aprenentatge d'en D. (nen amb retard mental) l'ajuda molt amb el treball de les habilitats bàsiques de voleibol. Un company del grup li fa una demostració de com fer un llançament, mentre li diu: "Així, val D.?" En D. practica i els companys li corregeixen si escau. Ídem el mestre quan passa per la seva estació;
- ✘ El mestre destaca per donar ànims al llarg de la sessió. Alguns dels que s'han observat avui han estat: 1) a una nena a l'estació de minipartit: "Som-hi, som-hi! L'última jugada del partit! Va, C.!!"; 2) a una nena poc hàbil, també al minipartit: "Oooh, doncs aquesta era bona, eh? Amb una mica més de força, arribes segur! I si veus que no hi arribes directament, recorda que pots retenir-la i col·locar-te bé!"; 3) a l'última rotació, diu a tothom: "Última estació! Vinga, que anem bé, no us relaxeu!".

De les sessions observades fins al moment (tres per cada grup), se'n deriva la idea que el treball previ que aquest mestre ha de dur a terme abans de cada unitat, i de cada sessió, ha de ser important: agrupacions, elaboració de documents, disseny d'activitats, etc. De fet, el mateix mestre, en un moment de les sessions afirma "per tenir garanties que una tasca funcioni cal que estigui pensada i ben organitzada" [no és que sigui una garantia 100%, però sí que dona estabilitat, tant al mestre com a l'alumnat, que ho percep].

---

#### SESSIÓ 4.

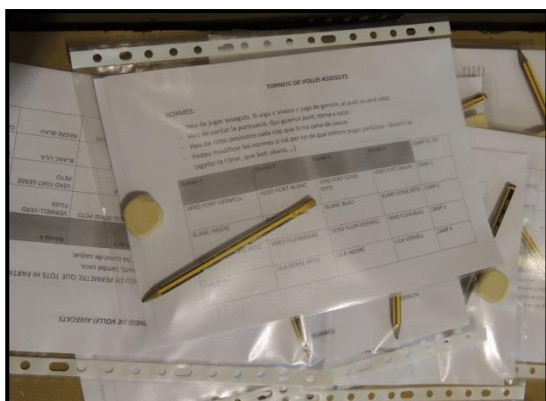
El mestre ha organitzat la quarta sessió de manera especial, cosa que li ha portat un temps considerable de preparació prèvia. Reuneix l'alumnat al gimnàs i els explica que avui es durà a terme un torneig que partirà la sessió en dues parts diferenciades: a la primera part, practican voleibol asseguts. Fins al moment, han estat treballant aspectes del voleibol ordinari, i el mestre vol que els alumnes puguin experimentar i practicar amb la vessant adaptada a persones amb discapacitat [és que realment és un esport professional, tot i que sigui un esport adaptat. Ho han de saber i l'han de conèixer, aquesta realitat. Igual tenen l'opció de veure'l per televisió a les Paraolímpiques, però així també tenen una visió més personal ja que l'hauran provat]. La segona part de la sessió consistirà en acabar el torneig practicant el voleibol com fins ara han fet, aplicant tot allò après al llarg de les classes anteriors.

Tant a 6èA com a 6èB, l'alumnat s'engresca davant la idea i observa amb curiositat com el mestre ha preparat el gimnàs: ha simulat quatre camps de voleibol numerats i ha col·locat els bancs suecs fent de xarxa (per ajudar en el voleibol asseguts). A més, observen un munt de dossiers de plàstic, cadascun amb unes fitxes, un llapis i una goma (fotografia 39). Tot plegat, acompanyats d'un gran dau vermell d'escuma que jeu al costat.

Els camps no estan ordenats numèricament. El mestre diu als alumnes: "Així aneu atents i atentes, i us busqueu una mica la vida" [aprofito per treballar l'orientació espacial, hem d'aprofitar tots els moments].



Fotografies 37 i 38. Presentació sessió 4. El mestre explica el torneig.



Fotografies 39 i 40. Detalls dels materials del torneig.

En aquesta sessió el mestre canvia els grups, amb l'objectiu de formar agrupacions de tres. Mirant als alumnes, diu: "Ara tinc el dubte de deixar-vos fer els grups a vosaltres, o fer-los jo mateix perquè sigui més equitatiu. Ja sabeu què vull dir". Els infants no s'ho pensen, i li demanen que els faci ell. El mestre respon: "D'acord, així com surtin, eh? Després no vull cap queixa!". Riuen.

Aquest canvi sembla ser que respon a alguna observació que el mestre ha anat fent al llarg de les sessions anteriors: tot i que s'observa que el grau de participació és en general força alt, està pensant que en el cas del voleibol l'ideal és que siguin grups de tres [potencia més la participació. Hi ha més possibilitats que la toquin entre tres que no entre quatre]. Un aspecte que, diu, tindrà en compte de cara a properes ocasions: "Estic pensant que un 3x3 és l'ideal. Quatre són massa, sempre hi ha algun que no la toca, o no la toca suficient" [exacte].

L'alumnat funcionarà de la següent manera: cada grup de tres escull un secretari, que canviarà per cada torneig (asseguts i aixecats). El mestre reuneix els secretaris de tots els grups i els explica en què consisteixen les activitats. Per



això, lliura un dossier a cadascun d'ells i fa les explicacions a partir d'aquest. Mentrestant, la resta d'alumnat practica les habilitats del voleibol vistes a les sessions anteriors.

Un cop donada la informació i aclarits els possibles dubtes, els secretaris tornen al seu grup d'aprenentatge i expliquen a la resta de companys la tasca a fer.



Fotografies 41 i 42. El mestre explica la tasca als secretaris/es i la funció del dau d'escuma.

El dossier dels grups inclou dues fitxes explicatives, una per cada torneig. A més de les normes, explicades de manera breu i en un llenguatge entenedor pels infants, a cada fitxa hi ha una graella on els alumnes han d'apuntar els resultats de cada minipartit. El mestre explica a l'alumnat que en un torneig sempre hi ha puntuacions i resultats, qui guanya i qui perd, però que ells ja el coneixen: el més important no és el marcador final, sinó el que ell pugui anar observant al llarg de la sessió [per mi és una manera de relativitzar els resultats, evidentment. Però si vull realment relativitzar el resultat, he de fer-ho, no pas dir-ho. Vull dir amb això que més que opinions, en aquests casos són més eficaços fets i accions que ho demostrin. Si els hi dic que no és important, després ho he de demostrar. Si no, seria incongruent i no tindria sentit. Per això hi ha el dau final, per exemple].

Aquesta relativització del resultat per part del mestre es tradueix en un final especial per a cada minipartit, que és on entra en joc el dau d'escuma: acabant cada minipartit, un representant de cada grup llança el dau. La puntuació obtinguda en el llançament es multiplicarà per la puntuació obtinguda en el minipartit. D'aquesta manera, el resultat final queda en mans de l'atzar. El que més crida l'atenció de tot plegat és que els infants acullen l'estratègia amb entusiasme i no s'enregistra cap comentari contrari a la proposta del mestre. Ans al contrari, tothom vol fer el llançament. Quan arriba el moment tots corren a agafar el dau, fent comentaris del tipus: "El dau decideix!"; "No us preocupeu per no haver guanyat, falta el dau!".

En el voleibol asseguts el mestre fa servir pilotes de platja. El fet d'estar avui en un espai tancat com el gimnàs ho permet, doncs aquests dies ha fet vent i a la pista poliesportiva exterior hagués estat complicat. La novetat funciona molt bé, especialment perquè la pilota va més lenta i més suau i els infants hi arriben millor. L'impacte és menor i disposen de més temps per preparar la seva acció, especialment aquells nens amb menys coneixements de l'esport, menys habilitats o amb alguna dificultat personal.

El torneig de voleibol asseguts compta amb quatre rondes d'aproximadament 7 minuts. El mestre persegueix dos objectius bàsics: 1) que els alumnes continuïn practicant les habilitats pròpies del voleibol, i 2) que a més a més prenguin consciència de les diferents realitats de l'esport i de la diversitat de les persones que el practiquen.



En la presentació d'aquesta activitat als secretaris, el mestre explica l'origen del voleibol asseguts, la seva consideració com a esport paralímpic i les diferències amb el voleibol ordinari. Per això, s'ajuda de les fitxes que ha creat i d'imatges d'aquest esport. Els nens estan asseguts al voltant d'ell, l'escolten atentament i li fan preguntes. Després, ells s'encarregaran de transmetre als companys i companyes de grup, amb les seves paraules, tota aquesta informació. L'activitat funciona molt bé. El nivell de participació i de pràctica motriu és força elevat. El mestre comenta que quan preparava la sessió no estava gaire segur d'aquesta activitat per si no funcionava, però assegura: "ara estic content perquè veig que sí, que funciona". Realment l'alumnat es mostra molt motivat. Fins i tot alguns acaben amb els genolls raspats i no volen aturar-se.



Fotografies 43, 44, 45 i 46. Torneig voleibol asseguts.

A 6èB, el grup d'aprenentatge on es troba en M., el nen amb hemiplegia introdueix amb l'ajuda del mestre una adaptació per a ell: sempre estarà al davant, enfront de la "xarxa" (banc suec, en aquest cas). A més, si se sent cansat, pot posar-se de peu. Aquestes petites adaptacions semblen funcionar, doncs el mestre els està observant una estona i veu que fins i tot aconsegueix fer algun punt. Més endavant, observem com a mida que agafa confiança en M. intenta rotar enrere, però li costa bastant d'arribar i al final ell mateix se n'adona i canvia de posició. El canvi no li suposa problemes, o com a mínim no ho sembla: aquest nen sempre té un somriure a la cara quan està a la classe d'Educació Física.

També a 6èB, el mestre anima a l'È., el nen de la USEE: "È., aquesta era teva, eh? [referint-se a la pilota que li havia vingut]. Llavors, el mestre demana a una companya del grup del nen: "E., reforça una mica a l'È., d'acord?". La nena somriu al mestre i assenteix.

A meitat del torneig de voleibol asseguts amb 6èA, el mestre em diu: “Obligaré a fer jugada entre els companys d’un mateix equip, també per evitar que alguns l’estiguin passant d’una sola passada d’un camp a un altre”. Aquesta nova introducció es deu a que el mestre observa com alguns alumnes, especialment aquells més hàbils a nivell motriu, han fet alguna jugada llançant directament del seu camp al camp contrari. Ho atribueix a que l’activitat resulta nova pels nens i que alguns s’han pogut “emocionar massa”, però això no és el que ell busca a les seves classes i ho talla ràpid [en aquest cas, era important intervenir. El fet que no busquin jugada sinó remat directe ho atribueixo a que volem puntuar independentment de la forma com ho facin. Però ells han de saber, i tu com a mestre els hi has de dir, que en el volei és important el pase, el remat, la col·locació... per treballar en equip, perquè tots puguin participar i per buscar el major rendiment a l’acció que es duu a terme. Si no, és més aviat tennis que no pas volei...!].

L’O., el nen amb TEA de 6èA, no ha pogut assistir a aquesta quarta sessió. El mestre comenta que tenia hora amb la psicòloga: “La psicòloga diu que només disposa d’aquesta hora per atendre’l. Jo ja saps què és el que penso, crec que per a ell tot això seria molt bo. Al principi em vaig posar *tonto* amb el fet que faltés a algunes de les classes del divendres, però també entenc els pares.”

Entre torneig i torneig, el mestre organitza l’habitual assemblea amb ambdós cursos. Demana als alumnes com està funcionant la sessió, els felicita per la seva implicació i els demana com s’han sentit simulant la presència d’un handicap. També en ambdós grups, els nens confirmen el que ja es podia observar al llarg de l’activitat: s’han sentit atrets per ella des del primer moment i s’hi han implicat al màxim. Les seves cares suades (i de nou els genolls) són una mostra d’això. El mestre recorda que estan a meitat de sessió i que ara toca fer el torneig de voleibol ordinari aplicant tot allò après fins al moment.

Mentre el mestre desmunta els camps de voleibol asseguts per passar a la segona part del torneig, demana als grups d’aprenentatge originaris que duguin a terme l’avaluació del dossier d’avaluació grupal. És la quarta sessió i toca. En aquest cas l’avaluació es centra especialment en el treball dut a terme a la sessió 3. Avui els nens estan treballant separats però expliquen als companys de grup les seves impressions: “Jo m’he sentit més bé avui, amb aquesta pilota. Però és clar, assegut i de genolls costava més...”, assegura un nen al seu grup de referència.

El mestre explica que les notes d’avui són molt importants perquè aquesta és una de les últimes sessions de voleibol i “Jo aquest cap de setmana he d’omplir el vostre informe, el que tinc de cadascun de vosaltres al meu ordinador de casa”. Els nens se’l miren amb cara de circumstàncies, que vistes des de fora, conviden al somriure.

Sobre aquesta avaluació, el mestre també recomana als nens que mirin les notes que es van posar a la primera graella, perquè l’ideal seria que els resultats d’avui fossin millors o com a mínim iguals que la vegada anterior. Alguns comentaris que fa als nens són: “Jo des de fora ho he vist bé, ara des de dins no ho sé”; “Feu-lo molt bé que aquesta nota és molt important, eh? Formarà part de la nota final de cadascú”.

Destaca el fet que mentre comencen l’avaluació, el primer que fa el mestre abans de canviar els camps és treure del mig les pilotes. Em diu: “Quan han de parlar entre ells, una cosa important també és treure’ls les pilotes. Si no, sempre hi ha algun que es distreu i no escolta els altres”. Les hi retornarà només reiniciar la tasca motriu.

La segona part de la sessió té una organització molt similar a la primera. El mestre treu els bancs suecs i disposa una goma d’una banda a l’altra del gimnàs que farà la funció de xarxa (fotografia 47). Els números dels camps, que abans estaven posats als bancs, passen a les espatlles del gimnàs.

Mentre el mestre posa la goma, aprofita que hi ha una nena mirant-lo i li pregunta si li sembla bé així d'alta. Ella somriu i li diu que sí.

Segona assemblea amb els secretaris del torneig de voleibol, que el mestre aprofitarà per anar introduint elements tècnics-tàctics del voleibol. En aquest cas, el mestre demana als secretaris que expliquin molt bé als seus grups que encara que en un partit no és obligatori que tothom toqui abans de llançar a porteria, les normes del torneig d'avui demanen explícitament que han de treballar perquè tothom participi de l'activitat. El mestre posa un exemple: "A més imagineu-vos: si la C. està ocupant un espai al terreny de joc i li arriba la pilota, no l'envaiem l'espai i l'entorpim, sinó que la deixarem que faci ella la jugada. I amb la resta de companys, igual. Això és part de la tàctica nois, el fet de no anar tothom a agafar la pilota sense pensar. Tirar-nos tots a per la pilota no té sentit, un equip s'ha d'organitzar".

L'activitat funciona molt bé en ambdós grups. S'observa com els nens es van mostrant cada cop més desimbolts, com van aplicant el que aprenen i com gaudeixen de l'activitat. El temps de pràctica motriu és elevat. Des de fora, la sensació que queda és que aquests nens han estat més d'una hora jugant a voleibol. Un voleibol proper a les seves característiques i necessitats, però sense perdre en cap moment l'essència d'aquest esport.



**Fotografia 47.** Torneig de voleibol. El nen amb la pilota i pitrall groc és el nen amb hemiplegia.

Altres observacions i comentaris recollits en els dos grups, i que poden ser d'interès, són:

- ✘ El mestre diu a un nen que s'enfada per una jugada fallida d'una companya: "P., estàs treballant a classe d'Educació Física, no és el Campionat del Món d'acord?".
- ✘ El mestre pita el pròxim final de la sessió ("30 segons!"), i podem observar com una nena diu als companys "Correu, correu, correu! Queden 30"!". Quan el mestre pita el final, se sent un "Nooo..." generalitzat que deixa entreveure que els infants estaven gaudint de l'activitat.

La tornada a la calma d'aquesta quarta sessió es destina, en ambdós grups, a ajustar les puntuacions del torneig de voleibol (voleibol drets, com ara li diuen els nens). Mentre els infants acaben "d'ajustar comptes" amb el ja famós dau, el mestre comenta: "Algú et podria dir que amb això tampoc aconseguies que tothom participi al 100%. I jo penso que val, que segurament no ho estic aconseguint, però que si puc canviar que no participin gens perquè ho puguin fer en un 60% de la sessió doncs ja és molt més que no un 0%. Ens queda molt per millorar, això està clar, sobretot per aconseguir arribar a tots i que el percentatge de participació continuï pujant."

L'última sessió de voleibol es destina a realitzar una prova d'avaluació. O com el mestre i els alumnes anomenen, una "prova per passar d'illa" [al final de la unitat didàctica, el grup de treball de 4-5 alumnes ha de passar una petita prova (no avaluativa ni qualificadora). És només per passar d'illa, com el Joc de l'Oca que els servirà per avançar de casella. Com si la prova fos un dau!].

El mestre ha preparat una prova que dóna força autonomia a l'alumnat: ha elaborat una fitxa on s'explica la tasca a fer i són els grups d'aprenentatge cooperatiu els que s'han d'autogestionar per fer-la.

El mestre reuneix l'alumnat a la pista poliesportiva exterior i els explica en què consisteix la prova. L'objectiu principal és que cada grup d'aprenentatge s'organitzi per preparar un minipartit de voleibol. Per això, han de decidir entre tots quins materials utilitzaran, quines adaptacions necessitaran i, en conseqüència, quines normes establiran. Tot plegat, el mestre demana un secretari per grup per explicar de manera detallada la prova. Mentrestant, la resta de l'alumnat pot anar escalfant i entrenant les habilitats de voleibol apreses.



Fotografia 48. Presentació prova final voleibol.

Un cop els secretaris ja saben què s'ha de fer, tornen al seus grups d'aprenentatge i es dispersen per l'espai. Amb l'ajuda de la fitxa facilitada pel mestre, van acordant la seva estratègia de joc: de quina manera s'organitzaran, quines normes faran servir, considerar si algú del grup necessitarà quelcom especial, materials, etc. Des del punt de vista de la persona que observa, tot plegat semblen petits experts en l'esport dissenyant una estratègia de joc.



Fotografies 49 i 50. Els grups d'aprenentatge dissenyen la seva estratègia de cara a la prova.

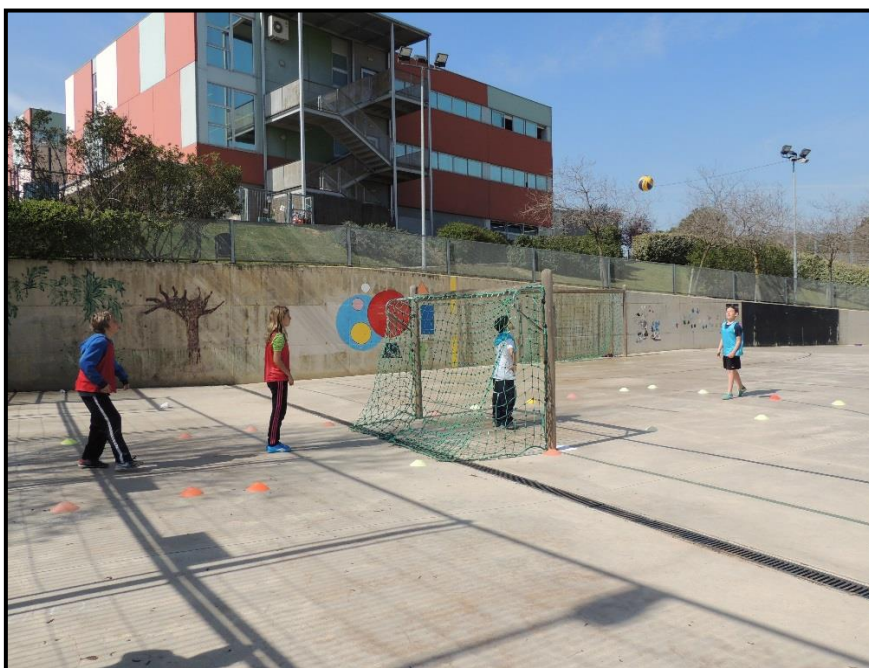


Un cop tenen el seu pla dissenyat, els grups li ensenyen al mestre. Aquest els hi mira i, si escau, els aconsella o corregeix alguna cosa. El seu consell general però, és que ara que ho tenen dissenyat, el millor que poden fer és provar a veure si surt com ells esperaven. El fet de provar, els diu, els ajudarà a veure si funciona o no el que han pensat, si és més o menys divertit per a tothom del grup, si tothom ho pot fer, etc. En cas contrari, hauran de fer modificacions: “com els entrenadors i entrenadores de qualsevol equip”. Els grups es dispersen i es posen a provar les seves propostes [si no sóc capaç que s'autoregulin i s'autogestionin, he fracassat com a mestre. El meu objectiu és que siguin responsables i capaços, no submisos. Com he dit, l'esport és un mitjà per aconseguir que els ciutadans del futur siguin persones crítiques amb el sistema per fer-lo més inclusiu. Només a partir de delegar, de confiar i de jo passar desapercbut (que no vol dir estar absent) és quan trobo l'èxit com a mestre].

Quan passa el temps que el mestre s'havia estipulat per aquesta part de la sessió [10 minuts], torna a reunir els secretaris i els explica el següent pas: ara, els grups d'aprenentatge es dividiran en parelles, i cadascuna d'elles anirà a jugar un partit de voleibol de 7 minuts amb una parella d'un altre grup d'aprenentatge. En aquest cas, el mestre torna a deixar llibertat en aquest aspecte i no imposa les agrupacions.

Cada parella haurà d'explicar a la parella rival quines són les normes que han estipulat i quines són les seves necessitats o adaptacions, si escau. Al llarg dels 7 minuts que durarà el partit, hauran de treballar amb les dues estratègies aportades, provant una i l'altra. El mestre anirà passant i observarà com es desenvolupen els diferents minipartits.

Destaca l'originalitat d'alguns grups a l'hora de fer servir espais i materials. Per exemple, un d'ells utilitza una porteria com a xarxa (fotografia 51).



Fotografia 51. Prova final de voleibol.

Un cop finalitza el temps de partit, el mestre reuneix tot l'alumnat i debaten sobre com ha funcionat l'activitat, tant des del punt de vista dels nens com des de les observacions que ha fet el mestre. Aquest els pregunta: “Penseu que heu passat tots i totes d'illa?”. L'alumnat creu que sí, ara caldrà saber com el mestre valorarà això i tot el treball que s'ha fet fins aleshores per acabar decidint quina és la qualificació que rep cada grup, i cada alumne [Els alumnes fan una autoavaluació i s'autoqualifiquen en funció del seu rendiment al llarg de les sessions. M'han de dir dues notes que ells es

posarien a si mateixos: per exemple notable alt o excel·lent baix. M'han de dir també què han millorat i què han de millorar encara. generalment, els alumnes fan una autoavaluació i una autoqualificació en funció del seu rendiment al llarg de les sessions. En funció d'això, jo miro les notes que tinc d'ells i també les graelles de coavaluació que han fet durant les unitats. Tot plegat surt una nota numèrica que en el 90% dels casos, coincideix amb el que pensen els alumnes. Sincerament, i amb totes les conseqüències, per a mi la nota numèrica no és important. És un número, tot i que ens obliguin a fer-ho. Per això, prefereixo invertir el meu temps i esforç en preparar bones activitats inclusives, graelles d'avaluació, de coavaluació... que no pas en perdre el temps en posar una nota numèrica. El veritable aprenentatge està en l'avaluació i no pas en la qualificació. Sovint això [el seu sistema d'avaluació] em comporta força "conflictos" amb els mestres més "tradicionals", que enfoquen la seva metodologia i els seus recursos en la "nota final". Que he de millorar aquest aspecte de la qualificació? Bé, potser sí però no. O possiblement sí, però no sé si vull fer-ho... no sé si m'explico! Una nota és una etiqueta, i aquí [en les metodologies inclusives] estem fugint d'això des del primer moment. Al final, una nota selecciona, exclou, elimina i classifica. És just el contrari d'allò que busco amb l'aprenentatge cooperatiu].

La tornada a la calma d'aquesta sessió conclou amb la recollida entre tots del material que han utilitzat per fer la prova. Cada grup recull el material que ha fet servir mentre continuen comentant aspectes de l'estratègia que han seguit.

El mestre ha acabat satisfet d'aquesta sessió, i té raons per estar-ho. L'alumnat d'ambdós grups (A i B) ha respòs molt bé a la tasca, ha mostrat força autonomia, i ha demostrat, dintre de les seves possibilitats i del coneixement adquirit, que és capaç d'autogestionar una tasca i de posar-se a jugar a voleibol sense que apareguin conflictes que tallin l'activitat ni limitacions que la impedeixin. A més, en el cas dels grups que tenen algun component amb discapacitat, els companys han sabut trobar maneres per adaptar l'activitat a partir de les diferents adaptacions que el mestre els hi anat ensenyant al llarg de les sessions anteriors. També a partir del sentit comú dels propis nens, que sovint és sorprenent. Si s'han trobat amb dubtes li han preguntat al mestre, i ell els ha ajudat a trobar solucions noves.

El mestre afirma: "Això sí, cal que la tasca estigui ben muntada prèviament pel mestre. Te l'has de pensar molt i preparar-la el millor que puguis. Si no, ells no poden autogestionar-se així de bé, per molt que ho intentin, estan aprenent a fer-ho".

Per últim, cal destacar que el mestre ha fet una unitat didàctica de voleibol de 5 sessions per dues raons principals: 1) perquè un problema de salut imprevist que el va tenir de baixa li ha obligat a adaptar la programació; i 2) perquè tot i que el voleibol és un esport molt interessant perquè els infants el coneguin (és molt fàcil de jugar en qualsevol moment i situació fora de l'escola), no per això deixa de ser un esport força estàtic i que, un cop conegudes les habilitats bàsiques, el fet d'anar més enllà implica pràctiques que segons el mestre "són d'un nivell massa federatiu. Les idees, els materials que he anat trobant després d'això... impliquen un nivell que per mi no toca a l'escola" [és que el voleibol és un esport molt tècnic i tàctic. Poc dinàmic. Els alumnes estan 8 hores al dia asseguts a la cadira, i per a mi el volei és massa estàtic a nivell escolar. En competició adulta és espectacular, però a nivell escolar crec que és poc dinàmic, però això només és un punt de vista i segur que li podríem donar la volta! Ara ja tenen els coneixements necessaris per continuar practicant-lo en qualsevol lloc i moment].

## UNITAT DIDÀCTICA D'INICIACIÓ A L'HANDBOL A PRIMÀRIA IMPARTIDA AMB UNA METODOLOGIA BASADA EN L'APRENTATGE COOPERATIU

---

Relat corresponent a la impartició d'una unitat didàctica d'iniciació a l'handbol a l'escola d'educació infantil i primària *Gerbert d'Orlhac* de Sant Cugat del Vallès (Barcelona). Extret a partir de les fotografies, vídeos i notes preses a les sessions dutes a terme, cinc en total. Curs: cinquè de primària (grups A i B).

En color blau: reflexions del mestre d'Educació Física i estudi de cas.

### SESSIÓ 1.

---

La primera sessió d'aquesta unitat didàctica d'iniciació a l'handbol comença la setmana del 17 al 21 de març de 2014: dilluns 17 pel grup de 5èB, i dijous 20 pel grup de 5èA. Es correspon, en ambdós grups, amb una sessió llarga d'1 hora 30 minuts que inclou dutxa.

5èB fa aquesta primera sessió dilluns a les 11.10h. El mestre va a buscar-los a l'aula i els alumnes ja estan preparats per anar amb ell. 5èA té classe el dijous a les 15h, de manera que l'alumnat va directament al gimnàs quan entra a escola al migdia.

Amb l'alumnat assegut als bancs per ordre de llista, el mestre informa que tothom ha superat la unitat anterior (ball cooperatiu). Els nens aplaudeixen contents. El mestre lliura a cada grup el gomet de "superació" que enganxaran al "Joc de les Illes" que penja de la paret del gimnàs [tradicionalment, l'àrea d'Educació Física ha sigut una àrea poc estructurada, on predominava la improvisació per sobre de l'organització tant pel que fa al mestre com als alumnes. Crec que és fonamental una programació, una distribució i un seguiment per veure on som i on volem arribar. Per això faig aquest "ritual del gomet"]. Un cop fet això, marxen a la pista poliesportiva exterior per començar la unitat nova.



Fotografies 1 i 2. Ritual del gomet. Els grups passen d'illa.

Arribats a la pista, el mestre disposa el material necessari per començar la sessió mentre que l'alumnat destina els primers 2-3 minuts a fer el que ells anomenen "entrenament". Es tracta d'escollir un dels seus jocs d'activació favorits i començar a moure's jugant-hi. En ambdós grups, el joc escollit és "El molí", molt semblant al conegut com *L'aranya peluda*. A 5èA, hi ha uns pocs alumnes que destinen aquests minuts a fer estiraments mentre miren com juguen els seus

companys/es [en aquest sentit, aquest "entrenament" és un moment d'enllaç entre l'aula ordinària i l'espai gimnàs/pista, així que en aquesta transició està permès una llibertat controlada, és a dir, que cadascú pugui "entrenar" lliurement, parlar de les seves coses, anar al lavabo, estirar, jugar en grup, però sense perdre el nord d'on som].

Un cop fet això, el mestre reuneix a cada grup i presenta la unitat. Explica als alumnes els orígens de l'handbol, també des del punt de vista terminològic (per exemple: *hand* → mà; *ball* → pilota). Alhora que fa aquesta explicació, pregunta als infants sobre els coneixements que tenen d'aquest esport: "Qui sap què és l'handbol?", i "Què en sabeu, d'ell?" Coincideix que hi ha un estudiant universitari de la Menció de Magisteri en Educació Física que està fent les seves pràctiques amb aquest mestre. Donat que aquest noi ha practicat handbol durant molt de temps, el mestre diu als alumnes que en aquest cas tindran la sort de comptar amb un "expert" a classe.

El mestre assenjala: "En aquesta illa treballarem un esport del que veureu coses que són iguals i altres de diferents amb l'esport que veiem a la televisió" [per a mi, l'esport per definició no és inclusiu ja que t'has d'adaptar a unes normes, a un reglament i a un sistema tancat. El que sí que fem a l'escola és agafar formes jugades dels esports i activitats que se n'assemblen a ells i les adaptem per fer-les més inclusives i participatives. Això no vol dir que jo no vulgui que els meus alumnes deixin de fer esport federat, però el que tinc clar és que només si aprenen a treballar de manera cooperativa, després podran aplicar aquests aprenentatges (solidaritat, respecte, treball en equip, relativització del resultat...) en l'esport federatiu o més mediàtic]. Avisa que ells no treballaran l'esport amb tanta competició com es veu per la televisió, que sobretot buscaran aprendre, gaudir i que "tothom ha de poder participar".



Fotografies 3 i 4. Presentació de la UD. Mostra de 5èA i 5èB

El mestre també dona a conèixer els objectius d'aprenentatge, fent servir el dossier d'avaluació grupal que ja duu preparat: "Qui vulgui treure un 10, ha d'aconseguir que: 1) Tots els components del grup participin i es diverteixin, 2) Tots els components del grup aprenguin a jugar a handbol, 3) Tots els components del grup millorin el seu nivell inicial, i 4) Tots els components del grup ajudin als companys". A continuació, el mestre pregunta: "Qui creu que és capaç d'aconseguir això?". La major part dels infants d'ambdós grups aixequen la mà.





**Fotografia 5.** “Qui creu que és capaç de treure un 10 en aquesta illa?” Exemple de 5èA.

Una nena de 5èA pregunta: “R., però si jo no sé jugar a handbol... com puc ajudar als altres?”. El mestre li somriu i li diu: “Vine aquí”, agafant-la per les espatlles. Primer demana al grup-classe com pot una persona que no coneix un esport ajudar els altres i els infants assenyalen que pot ajudar animant, per exemple. Després, ell mateix li diu: “Una persona pot jugar molt bé a handbol perquè ja en sabia d’abans, però si el seu comportament no és bo, o necessita ajuda per fer alguna cosa, etc., necessitarà que tu l’ajudis. L’estaràs ajudant a ser un bon esportista, que és molt més que saber jugar a handbol” [el comentari d’aquesta nena va ser genial, trenca amb els esquemes tradicionals de l’Educació Física relacionada exclusivament amb el rendiment. Aquí, el fet de ser solidari, empàtic, tolerant... és més important que no pas el domini de l’esport en sí. Per a mi, l’Educació Física és un mitjà per aconseguir persones que sàpiguen conviure en societat, independentment de si són més o menys esportistes].

En el cas d’aquesta unitat didàctica és el mestre qui forma els grups d’aprenentatge cooperatiu. Forma grups de 4/5 infants i, a simple vista, els forma de manera heterogènia segons el sexe de l’alumnat i la presència o no d’algun tipus de discapacitat (per exemple, en cas d’alumnat provinent de la USEE<sup>1</sup> de l’escola) [també els agrupo segons el nivell d’habilitat, però com molt bé dius, tampoc és una fixació ni hi ha un estudi previ sobre els diferents nivells motrius dels alumnes. El fer grups d’aquesta manera és una opció, com també faig que els facin ells mateixos o pactem entre ells i jo. No cal donar massa importància als grups, o com a mínim no fer-ho tan evident davant dels alumnes; si no, ells acabaran per pensar-hi massa. Si ho plantejem amb normalitat al final tampoc li donaran tanta importància].

El mestre assigna a cada grup d’aprenentatge un pitrall d’un color determinat. Aquesta diferenciació per colors li servirà per a la resta de la sessió. Per exemple: grup 1 > pitrall groc; grup 2 > pitrall vermell; grup 3 > pitrall lila; grup 4 > pitrall blanc; grup 5 > pitrall negre; grup 6 > pitrall verd.

A 5èB, el mestre diu de l’últim grup que ha format (grup nº6, en què s’han quedat 3 nens i 1 nena): “Ostres! Quin grup més guapo que m’ha quedat! [es dirigeix a mi]: “Aquest grup, Laura, és molt bo. [es dirigeix a la nena]: Tu X., t’has quedat una mica ‘sola’, però els teus companys de grup et cuidaran molt bé, oi que sí nois? [els nens assenteixen, i llavors el mestre torna a dir a la nena]: Però tu també cuida’ls bé, eh? No sigui que ara... [riuen]” [quan dic sola ho deia en referència al gènere, ja que normalment faig dos nens i dues nenes. També era una manera de parlar sobre coeducació i igualtat, ja que una sola noia també ha de poder fer moltes coses, com també òbviament, pot “molestar” als altres. Traduït en societat, el missatge és que una sola noia davant un col·lectiu de nois no ha de ser cap submissa, sinó que s’ha de poder fer veure].

<sup>1</sup> Unitat de Suport a l’Educació Especial (USEE).

Per aquesta primera sessió el mestre aprofita jocs preesportius fets anteriorment amb l'alumnat. És el cas del *Joc de les 10 passades*, en què s'enfrontaran dos grups d'aprenentatge. El mestre explica als alumnes que aquest és un exemple de joc que serveix per practicar la iniciació a diferents esports, fent així una petita introducció a les possibilitats de transferència de les habilitats bàsiques d'iniciació esportiva [en aquest cas, una eina inclusiva i participativa és que es fa en grups reduïts. Això permet afavorir més la participació de tot l'alumnat].

Amb les *10 passades* serveix el mestre comença a introduir el llançament tipus waterpolo i alguna de les normes més bàsiques de l'handbol, tot i que inclou varies modificacions per afavorir l'aprenentatge:

- Qui té la pilota: no es pot desplaçar, primer buscarà a quin company/a de grup la pot passar.
- Qui no té la pilota: pot desplaçar-se, buscant la posició o el lloc més adequat per facilitar el llançament al company/a que duu la pilota.

Avui el mestre no menciona específicament la norma de "tothom ha de tocar la pilota", però la implica de manera indirecta demanant a l'alumnat que no es repeteixi jugador/a per fer les passades. És a dir, A passa a B, però B no pot tornar a passar a A sinó que ha de buscar un altre company/a de grup. Al final del joc, tothom haurà d'haver tocat la pilota 2/3 cops.

A 5èA, el mestre fa una demostració del funcionament de l'activitat "agafant" l'estudiant de pràctiques, un nen, una nena i ell mateix. Diu que han d'aconseguir fer un grup d'aprenentatge heterogeni i que això consisteix, entre d'altres coses, en que cada component tingui diferents coneixements. Així, assenyala que compten amb un expert perquè el noi de pràctiques era practicant d'handbol, ell que no en sap gaire, el nen que diu que en sap "només una mica", i la nena que diu "jo no en sé res". Després del comentari de la nena, el mestre s'engresca i exclama: "GUAY!!! Això és el que necessitem, un grup heterogeni de veritat! M'encanta!". Tothom riu [bé, aquest tipus de comentaris els faig servir com una eina més de comunicació. Entenc que, sovint, les explicacions dels adults no arriben als alumnes, i si ho veuen o faig servir un suport visual en forma de representació, potser aconseguixo que els hi arribi més. Pel que fa als grups heterogenis... és que és una cosa inherent a l'ésser humà! Només si hi ha diversitat podem posar en dubte els nostres aprenentatges i creences i podem tenir l'oportunitat de "créixer"]].



Fotografia 6. Demostració activitat: mestre, alumne de pràctiques, nen i nena.

Mentre els alumnes juguen a les *10 passades* aplicant les normes donades pel mestre, aquest va passant pels diferents grups. Dóna indicacions i ànims de manera continuada, i alhora s'encarrega d'anar canviant periòdicament els *equips rivals*. Diu: "Així minimitzo les possibilitats d'èxit, tot i que una altra manera de fer-ho seria augmentar el nombre de passades que s'han d'assolir... fent-ne 15, per exemple" [la pregunta és: què és èxit? Èxit, en el sistema capitalista, és que un sigui millor que un altre, sobretot en temes materials i econòmics. Extrapolat a l'Educació Física, l'èxit s'ha relacionat tradicionalment amb ser millor que un altre, amb tenir més que un altre (més capacitat, més rendiment, més

força...). Aquí l'èxit és que juguin sense conflictes, que els sàpiguen solucionar si apareixen, i també que tots puguin participar i aprendre. Si això es pot allargar en el temps, per mi serà un èxit personal i professional].

Altres indicacions que dona són: "Heu d'aprendre a desmarcar-vos. Desmarcar-se vol dir buscar lloc, anar-se'n on no hi ha ningú perquè el company d'equip que té la pilota us la pugui passar" [Evidentment que per millorar la participació de tots és imprescindible que aprenguin i tinguin en compte alguns elements tècnics i tàctics. Per mi treballar això és una manera més de desenvolupar la intel·ligència dels alumnes, de fer-los saber com ser més eficaços i eficients, i d'afavorir l'adquisició d'algunes de les competències bàsiques (per exemple, la d'aprendre a aprendre). L'esport és un idioma i com a tal s'ha d'aprendre. No busco insistir massa en temes tècnics perquè sóc més partidari que cada nen busqui el seu mètode, però a vegades s'ha d'incidir en aspectes com la col·locació, el desmarcatge, etc., perquè puguin participar i gaudir del joc].

En aquesta primera activitat, el mestre observa que hi ha dos equips de 5èB que són més fluixets. Com ja els coneix, els ha muntat amb 5 persones per quan s'hagin d'enfrontar amb altres equips de 4 que *tirin* més. Afirmar que quan poses un equip fluix amb un altre que també ho és, "els hi costa més tirar". Contràriament, quan treballen dos equips on un és més hàbil o té més coneixements que l'altre, tot plegat pot funcionar millor [això pot passar, tot i l'heterogeneïtat. La meua idea és fugir de les compensacions molt evidents o de la famosa norma "sucre". En aquest cas, un equip de cinc té avantatges a l'hora de defensar a un de quatre. Al mateix temps en jocs de "tots la toquen" ells són una persona més, així que també quedaria compensada aquesta petita avantatge numèrica. Un altre cop, s'intenta relativitzar les mancances... no hi ha aprenentatge (o no tant) sense diversitat].

El mestre acaba cridant aquest grups i seu amb ells a terra. Els diu: "Crec que ja sé quina és la vostra errada. No heu de seguir la pilota, heu de seguir persones. Farem una cosa, cadascun de vosaltres perseguireu (defenseu, cobriu) a un jugador/a de l'altre equip. A veure, qui defensa/cobreix a qui? [nens i mestre acorden qui defensa a qui]. Com que sou un jugador més farem una cosa i és que al que considereu millor de l'equip contrari, el defensareu dos de vosaltres [els nens diuen que el millor és en J., i acorden quins dos d'ells el cobriran]. Molt bé, doncs això només quan defenseu, és a dir, quan no teniu la pilota, val? Som-hi, anem a provar!".

A 5èA hi ha una nena (R.) que necessita molts reforços positius, està sent diagnosticada per un possible retard en el desenvolupament i té un problema visual que li dificulta la coordinació motriu en general. Dues observacions sobre ella:

- 1) en el *Joc de les 10 passades*, un dels seus companys de grup li diu: "R., què fas cantant ara?". El mestre, que està al costat, diu: "R., esforça't, eh? I À. [el nen que la recriminava], ajuda-la amb això, tu també l'has d'ajudar", i
- 2) el mestre detecta una bona intervenció per part de la nena en el transcurs del joc i la reforça de manera positiva: "Molt bé, R., molt bé! Això és, segueix així!" [sóc conscient de que potser li estic demanant a aquesta nena una feina molt elevada pel seu nivell. És com demanar a un nen que no sap sumar que faci equacions. Per això moltes vegades dic que l'esport per definició no és inclusiu, ja que les normes s'estableixen sobre un llistó comú i no atenen a la diversitat. Com en aquest cas, per exemple. Són aquestes coses les que sens dubte em fan reflexionar sobre l'educació en general i, més en concret, sobre la funció i aplicació de la iniciació esportiva en primària. Tot i que sembli contradictori, el fet que com a mestre sigui conscient d'aquesta situació... crec que ja és un avenç important perquè penso que molts mestres ni reflexionen sobre aquesta situació, fent de les seves sessions un autèntic calvari per a la majoria dels alumnes, i sobretot pels que no tenen coneixements o tenen alguna dificultat motriu i/o psíquica].

El mestre passa continuament pels diferents grups d'aprenentatge, que treballen dispersos per tota la pista. Els anima, dóna indicacions i fa les correccions oportunes:

- “Bona!”,
- “M., desmarca’t”,
- “Vinga, defenseu!”,
- “Mooolt bé, J.!”,
- “Vinga, vinga, vinga! Corre! Molt bé, eh R.?” [mestre i alumna piquen de mans].

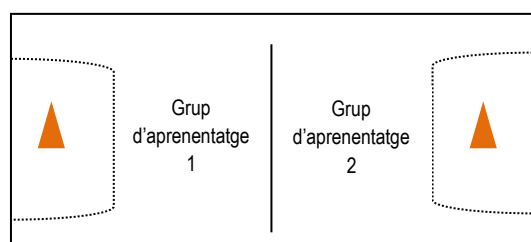
Fa demostracions de les tasques, ajudant-se de diferents alumnes (sempre combinant nens i nenes; o si n'ha d'agafar dos, un nen i una nena). Quan vol cridar l'atenció de tot l'alumnat, xiula i diu: “Congelats!”. Llavors els grups aturen l'activitat i escolten el mestre.



Fotografia 7. Joc de les 10 passades. Exemple de 5èA.

Quan el mestre considera que els grups treballen de manera autònoma i sense gaire problema, agafa cons *xinos* i simula un minicamp a un costat de la pista. Un cop fet això, acaba de mirar les últimes jugades dels alumnes i els crida per explicar-los la tasca següent. Abans fan un glop d'aigua ràpid [tot i que no ho sembli, el rol d'observador implica estar treballant en un 200%. No és una actitud passiva, sinó reflexiva i reestructuradora en tot moment. Esgota molt, però treus molta informació!].

La segona activitat consisteix en un minipartit 4x4, grup d'aprenentatge contra grup d'aprenentatge. El mestre ensenya el camp que ha muntat als alumnes i els explica que començaran jugant de la mateixa manera que amb el *Joc de les 10 passades*, però que l'handbol és un esport amb moltes normes i que ara introduiran una altra de nova: la no invasió de l'àrea (marcada amb els cons). No hi haurà ningú que faci de porter, de moment serà un porter-conus. L'alumnat haurà de muntar el seu propi camp seguint el model del mestre.



Exemple gràfic segona activitat: minipartit 4x4.

L'alumnat es posa en marxa ràpidament, i en un moment estan tots muntant el camp i practicant. El mestre va passant i donant feedbacks sense parar:

- “Ja podeu marcar!” [*a un grup en què ja han tocat tots la pilota*],
- “I., cobreix-lo!”,
- “Si teniu la pilota tanta estona retinguda, haurà de passar a l'altre equip”,
- “Molt bé, molt bé, molt bé!”.



Fotografies 8 i 9. Minipartit 4x4 amb porter conus. Demostració inicial.

Sobre la norma que tothom l'ha de tocar abans de llançar a marcar, el mestre avisa un grup que acaba de marcar un gol: “No val, faltava que la toqués la L.”. En general, però, s'observa que això són fets aïllats i que els infants s'avisen entre sí i tenen en compte qui falta per tocar abans de llançar a porteria.

Tant en aquesta activitat com en l'anterior del *Joc de les 10 passades*, els grups van rotant segons les indicacions del mestre. Al final de la sessió tothom ha treballat i jugat amb tothom.

En ambdós cursos, el mestre convoca una assemblea abans de passar a la tercera i última activitat de la part principal. Diu: “Molt bé, allò d'avui no ha estat ben bé del tot un partit d'handbol, però veureu que a les properes sessions anirem introduint més coses d'aquest esport. Per exemple, veureu com es pot botar la pilota al mateix temps que us desplaceu”. El mestre explica que ara tornaran al gimnàs i faran allà l'última activitat del dia. Una, que segons avisa, és de les preferides dels alumnes. Aquests marxen corrents amb ganes de saber quina serà.

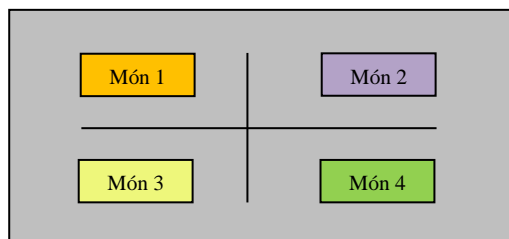


Fotografia 10. Assemblea. Exemple de 5èB.

L'activitat que el mestre proposa al gimnàs és el joc de *La guerra dels 4 mons*. És un joc que els nens ja coneixen i que em diu el mestre que els hi agrada molt. És semblant al *Joc de matar* i en aquest cas l'aprofita per treballar els



llançaments i les passades de l'handbol. El gimnàs queda dividit en quatre camps, un per món. L'alumnat es reparteix a consigna del mestre.



Exemple gràfic tercera activitat: el joc de *La guerra dels 4 mons*.

Les normes d'aquest joc són:

- 1) no es pot llançar en diagonal, només endavant o de costat,
- 2) si un camp queda buit, s'obre la línia que el separa del camp que té al costat,
- 3) qui resulta mort pot ser recuperat amb un altre company (és a dir, els *morts* es renoven entre si).

No hi ha eliminacions definitives, els alumnes *morts* surten però tornen a entrar-hi. El desenvolupament normal del joc és que passin de 4 móns a 3, i de 3 a 2.

L'alumnat gaudeix de l'activitat, mentre el mestre va recordant com han de ser les passades i les recepcions tenint en compte que estan fent handbol.

Aquesta primera sessió de la unitat és de llarga durada, i per tant el mestre aprofitarà perquè l'alumnat faci ja avui la seva primera avaluació a partir dels dossiers de grup. Fer-ho a la segona sessió (que serà curta) li escurçaria massa el temps de pràctica motriu. Aquesta avaluació farà avui la funció de tornada a la calma.



Fotografies 11, 12, 13, 14, 15 i 16. Moment d'avaluació sessió 1. Exemple de 5èA.

En ambdós casos, l'alumnat arriba a la pista i es posa directament a fer "entrenament" amb el seu joc favorit, *El molí*. Mentrestant, el mestre va posant el material i xerra, si escau, amb algun alumne/a.

El mestre dona la benvinguda a l'alumnat i explica que la sessió curta d'avui està organitzada en tres estacions de treball:

- 1) Estació d'entrenament, on l'alumnat podrà practicar passades i recepcions, inclòs tot allò practicat a la sessió 1,
- 2) *Joc de les 10 passades* amb porter-conus, que en aquest cas, serà el pal de la cistella de bàsquet,
- 3) Minipartit 4x4 amb introducció de més normes respecte a la primera sessió.

Hi haurà dos grups d'aprenentatge per estació. El mestre duu ja apuntades i preparades les rotacions, de manera que al final de la sessió tothom haurà passat per les tres estacions i hauran treballat tots amb tots. Torna a distingir els grups per colors i acaba l'explicació dient: "Avui és sessió curta, així que nois anem per feina perquè hem d'estar el mínim de temps possible asseguts!"

Destaca que avui ha fet broma amb el fet que hi hagi tres estacions i les explica com a "Menú del dia". Un cop explicades les estacions, i ja per organitzar els grups, el mestre diu a una nena: "M., tu què vols de primers plat per tu i el teu equip?" *[referint-se a l'estació per on volen començar]*; "Així sereu l'equip de color vermell i anireu a l'estació X". Així acaba de distribuir els grups, que es posen els pitralls i comencem a treballar.

L'estació d'entrenament és habitual a les unitats d'iniciació esportiva d'aquest mestre, que sempre inclou aquest tipus d'estació perquè, a més de poder dedicar una estona al treball específic de la tècnica ("que també necessària", afirma), resulta una estació més tranquil·la i de recuperació de les altres que són més actives i amb un ritme més intens *[tot plegat és una manera de que la sessió d'Educació Física sigui el més activa possible, fugint de les files, de les esperes...]*.

Tot i que repeteix activitats de la primera sessió, introdueix petites variacions o progressions. Per exemple, en el *Joc de les 10 passades* amplia l'espai que ara passa a ocupar el camp d'handbol sencer, i en el minipartit 4x4 se sumen algunes normes més:

- Els alumnes es poden desplaçar i botar la pilota: "Ara ja no és peus quiets com l'altre dia. Avui intenteu fer 3 passos botant la pilota i després la passeu a un company/a".
- Avui sí que hi ha porter. Va rotant i, de moment, no pot sortir de l'àrea. Sobre això últim, el mestre assenyala: "Si veiem que s'allarga massa i s'avorreix, ho canviarem".
- No es pot envair l'àrea, però si aconseguen llançar enlaire i marcar abans de tornar a tocar de peus a terra, el gol és vàlid.
- Tothom del grup ha d'haver tocat la pilota com a mínim un cop abans de llançar a porteria.

El minipartit també es duu a terme ja a camp sencer. Quan els alumnes han practicat una mica, el mestre introdueix una norma nova pel que fa al porter: aquest també ha d'haver tocat la pilota abans que el seu equip provi de llançar a la porteria contrària *[això està fet de manera intencionada perquè el rol de porter/a sigui més actiu. També forma part de l'equip i, en conseqüència, de l'èxit o fracàs del seu grup]*.

Una nena demana per què no fan un partit d'handbol tots contra tots. El mestre contesta: "No, perquè si t'ho mires bé som 25 persones i llavors n'hi hauria 20 que no tocarien la pilota. No seria divertit, no creus?" La nena diu que sí alhora que assenteix amb el cap *[em va encantar aquesta pregunta, i per sort també la meva resposta. És una manera de dir-li "tot està pensat, confia en mi que vull el millor per a vosaltres"]*.

A la sessió anterior, el mestre havia observat que la R., la nena amb problemes de visió, s'atabalava força en el *Joc de les 10 passades*. Per la sessió d'avui, inclou una adaptació que servirà en el seu cas per a totes els activitats: quan hagi de rebre la pilota per després llançar-la a algú, la resta de participants se situaran aproximadament a un metre d'ella per deixar-la *espai de maniobra*. El mestre pensa que haurà d'estar més pendent d'ella perquè "tiri més": "Estic segur que pot tirar més", afirma.



Fotografies 17 i 18. Joc de les 10 passades i Minipartit 4x4 sessió 2. Exemple de 5èA.

El mestre dóna continuament informacions i feedbacks de diferents tipus al llarg de la sessió:

- "Molt bé, M. [nena]. Això mateix! Segueix-lo, segueix-lo així!",
- "Recordeu que podeu botar la pilota!",
- "J. [nen], recorda que el vostre porter l'ha de tocar, també l'ha de tocar!",
- "La C. [nena] també l'ha de tocar, falta ella per tocar-la, si no, no podeu tirar!",
- "L. [nena], vés-te'n, vés-te'n! Ara, ara pots!". La resta de l'alumnat s'encomana d'aquest últim comentari del mestre i criden amb ell, animant la companya. Fins i tot, alguns dels nens que estan a l'estació d'entrenament.

El mestre també avisa dels canvis d'estació: "Canviem d'estació, però abans ens donem la mà amb l'equip rival". Mentre l'alumnat fa això, es recullen alguns comentaris com: "Els verds són bastant bons..."; "Sí, i els liles...".

El mestre detecta que un grup d'aprenentatge continua més fluïx, i que tot i haver-hi heterogeneïtat, "no tiren". Rumia sobre un possible canvi de cara a les següents sessions: "Caldrà fer algun canvi, no tiren i em preocupa". De fet, en aquest grup-classe de 5èB les diferències pel que fa al nivell d'habilitat són evidents i el mestre n'és conscient.

En el grup de la R. (la nena amb problemes abans esmentada) duu a terme les correccions necessàries en la manera de llançar. Un cop fet això, els companys de grup de la nena s'encarreguen després que continuï fent-ho i que recepcioni cada cop millor les pilotes que li arriben. L'animen i la reforcen de manera positiva: "Ara t'ha sortit molt bé!".

Quan hi ha algun moment en què el grup-classe es dispersa, el mestre els crida l'atenció ràpidament. Hi ha una ocasió que diu: "Recordeu l'objectiu de divertir-se i fer que els altres es diverteixin? Doncs això m'inclou a mi també, eh? Jo també necessito divertir-me, veure com practiqueu i apreneu i no haver d'estar cridant l'atenció tota l'estona". Els nens el miren amb cares de circumstàncies i assenteixen. Sembla que no s'esperaven un comentari així i que els ha descol·locat un xic en el sentit positiu de la paraula [\[aquest va ser un bon moment. Vull que sàpiguen que jo també formo part del grup-classe. El seu èxit és el meu èxit i si ells són feliços, jo també...\]](#).



Al final de la classe, un nen s'enfada amb el seu grup d'aprenentatge per una jugada que "valia/no valia" i marxa sense parlar amb ningú. El mestre diu a la resta de components que aquestes conductes, vinguin de qui vinguin, afecten a tots/es i que per tant s'han de treballar: "Teniu fins a la propera classe, gairebé una setmana, per parlar en grup d'aquest tema i comentar-m'ho. Jo també parlaré amb ell".

Altres comentaris del mestre recollits a les sessions amb ambdós grups són:

- "Recordeu que cadascun de vosaltres ha de defensar un jugador de l'equip contrari",
- "Si no tens la pilota, corre. Has de córrer i buscar lloc per fer-ho més fàcil als altres del teu equip!",
- "B., sense faltes!",
- "La pilota crema, nois! No podeu retenir-la més de 3 segons!" [*quan veu que algú s'apodera massa de la pilota, o del transcurs d'una jugada*],
- "Equip vermell, aquest noi està sol! Està sol i en posició de rebre pilota!",
- "Vinga, vinga, vinga!",
- "Equip vermell, amunt, amunt! Heu de pujar!",
- "Desmarca't, E.! Ahí, ahí!",
- "Vinga, moveu-vos, us heu de moure!",
- "Som-hi, som-hi! Correu, que l'handbol és un esport ràpid!",
- "Qui li ajuda? [*referint-se a un nen que està en possessió de la pilota*], perquè si no pobre, no pot sortir-se'n sol, d'això!",
- "És molt important la defensa en aquest joc, eh? Recordeu la defensa!".

Hi ha una nena que sembla un xic atabalada. El mestre l'observa i li diu: "Vine, M., vine. Et diré un truc perquè te la passin. Mira, t'has d'allunyar de la gent. Si estàs en tot el *mogollón* és impossible. Vés-te'n de la gent, tu lluny de la gent". La nena prova a fer-ho, i de manera força correcta, aconsegueix que un company que porta la pilota la trobi en bona posició per passar-la-hi. El mestre, que observa somrient la jugada, torna a cridar la nena des de la banda: "M., has vist?". La nena el somriu des del mig del camp i assenteix amb el cap [potenciar la participació: per mi és l'objectiu d'aquests elements més tècnics i específics].

El mestre crida l'atenció a dos grups que estan a l'estació de les 10 passades: "Val, adoneu-vos que ara no havíem introduït la norma de tothom la toca, i no sé si us heu adonat, però la M. i la S. no l'han tocat gaire en aquesta jugada". El mestre comença a tenir vegades que no introdueix aquesta norma, perquè segons diu "Crec que així afavoreixes i vas cada cop més cap a una situació de joc real". Tot plegat, ell va vigilant i promou que tothom tingui l'oportunitat de participar de manera activa. A més a més, s'observa que l'alumnat porta tot un treball previ sobre la importància que tothom participi de l'activitat: divertir-se i fer que els altres es diverteixin, millorar el propi aprenentatge i ajudar als altres en la millora del seu, ajudar a qui més ho necessita, etc., totes aquestes consignes acaben formant part del tarannà de la majoria de l'alumnat.

La part final d'aquesta segona sessió es dedica a fer una breu reflexió conjunta. Entre d'altres, el mestre aprofita per:

- 1) demanar qui s'ho ha passat bé,
- 2) qui considera que s'ha esforçat, tant en aprendre com en ajudar als altres a que aprenguin i s'ho passin bé, i
- 3) "Hi ha hagut algun accident que jo no hagi vist?"

A 5èB, hi ha un grup on trobem en R., un nen diagnosticat amb superdotació i amb certes dificultats en les relacions socials. R. diu que ell no s'ho ha passat bé. El mestre s'apropa amb ell i li demana la causa. El nen explica que ha tingut alguna discussió amb un company d'equip i, que entre d'altres coses, li han dit que no és bo jugant a handbol. El mestre demana a tot el grup d'aprenentatge que, mentre ell recull el material amb la resta del grup-classe, en parlin. "Mireu d'arreglar el problema abans de tornar a dalt". Els nens primer discuteixen, però acaben amb comentaris com: "Vinga tio, ja no ens tornem a barallar més i ja està" [comentari del nen que havia ofès en R.]. Quan està sol, m'apropo a en R. i li pregunto si han aconseguit solucionar el tema. Em contesta: "Sí, almenys una part...". Abans que marxin, el mestre els demana si han aconseguit parlar i solucionar la diferència [el problema no és la diferència d'habilitat, sinó el respecte cap a aquesta diferència d'habilitat. I això s'ha de treballar perquè, malauradament, els diferents missatges i per diferents mitjans que arriben al nens no ensenyen a respectar al contrari, més aviat podem trobar que és tot el contrari. Aquesta feina no és ràpida, ni gratis, i també necessita d'un temps. Avui, tornant a repassar aquesta reflexió, et puc dir que aquest nen ha après a relacionar-se més i que ara ja no existeixen aquests conflictes. El seguiment va ser molt intens, fins i tot amb una entrevista amb els pares per intervenir més ràpidament. Ara ja està més controlat i l'aprenentatge s'està consolidant].

### SESSIÓ 3.

---

La tercera sessió és llarga i està organitzada també a partir del treball per estacions, set en total. Mentre el mestre acaba d'organitzar-les, l'alumnat de 5èB es dedica a escalfar amb el famós *Joc del Molí*. En el cas de 5èA, la majoria opta també per aquest mateix joc però alguns alumnes es situen en un cantó de la pista per fer estiraments.

Un cop fet això, el mestre saluda als alumnes i diu:

- "A la sessió d'avui haurem d'estar concentrats i concentrades i hem de treballar força perquè després ens haurem d'avaluar. Així que anem per feina, d'acord?",
- "Jo he d'anar posant notes. No poseu aquesta cara, ja sabeu que això no és cap amenaça sinó una realitat, jo he de posar-vos una nota i vosaltres heu de treballar perquè sigui la millor possible".

El grup de 5èA està un xic neguitós, i el mestre els avisa perquè seguin: "L'últim que seguí, para!". Però tot i que vénen corrents amb ell, de seguida tornen a mostrar-se inquietes. El mestre exclama: "Ja n'hi ha prou, un minut de ioga!". Aquest moment resulta simpàtic perquè els infants adopten la típica postura dels ioguis i romanen uns segons amb els ulls tancats. El mestre se'ls mira somrient i em dirigeix una mirada de complicitat.

Les estacions de treball es distingeixen entre les que són estrictament d'handbol i les que combinen les habilitats que estan aprenent els alumnes sobre aquest esport amb d'altres modalitats esportives i activitats. D'aquesta manera, el mestre aconsegueix aportar un toc d'originalitat a la sessió i engrescar els infants, sense per això deixar de treballar les habilitats de l'handbol que l'interessin. Són les següents:

- Estacions específiques d'handbol: 1) Estació d'entrenament, 2) Adaptació del *Joc de les 10 passades* amb porter-conus; 3) Minipartit 4x4.
- Resta d'estacions: 4) Futbol-Handbol; 5) Handbol-Beisbol; 6) Repte cooperatiu; i 7) Punteria-llançament. Cal tenir en compte que les dues últimes estacions estan centrades en el treball de llançaments i recepcions, de manera que gairebé es podrien considerar en el primer punt d'estacions específiques.

[Tot i que algunes se'n surten de l'habitual, totes les estacions estan estudiades perquè no es desvirtuin ni s'allunyin de l'aprenentatge de l'handbol. La unitat didàctica està orientada a practicar aspectes de l'esport de l'handbol, però en cap lloc del currículum diu que no pugui experimentar i muntar sessions més mixtes. Tot i així, tot el que sigui una adaptació de l'handbol ja no serà handbol, ja que tots els esports es defineixen en base a un reglament específic, concret i tancat].

El mestre assenyala que a cada estació hi ha un conus a sota del qual l'alumnat trobarà una fitxa explicativa de cada activitat. Com en altres ocasions, es proposa la figura del "secretari/a de grup" que s'encarregarà de fer la lectura en veu alta [treball de la competència comunicativa]. Aquest rol de secretari serà rotatiu, essent un membre diferent a cada estació.

El mestre diu que si és necessari solucionarà dubtes sempre i quan els grups hagin fet abans l'esforç de llegir i comprendre entre tots la fitxa i la tasca a fer: "Llegiu cada fitxa un cop. Si no l'enteneu, la torneu a llegir. Així fins a 20 ó 25 cops! Després d'això, si seguiu tenint dubtes, podeu venir a preguntar-me. I ja veuré si us responc!" [els nens riuen i assenteixen amb el cap].



Fotografia 19. Lectura de la fitxa explicativa per part del secretari. Exemple de 5èB.

El mestre també recorda el funcionament de les rotacions:

- Mestre: "Ràpid, nois! De l'estació 1, passem a la...?" - Alumnes: "La dos!"
- Mestre: "I de l'estació 2, passarem a la...?" - Alumnes: "La tres!"
- Mestre: "D'acord, i quan siguem a l'estació sis, passarem a la...?" - Alumnes (alguns s'ho pensen més, però se'n surten): "L'estació u!"



Fotografies 20 i 21. Estació de punteria-llançament. Exemple de 5èB.

A 5èA, hi ha un nen que té una lesió a una mà i no pot fer pràctica. Llavors el mestre li assigna un paper, li diu, "de màxima responsabilitat": avui el seu rol serà el d'entrenador/observador del seu grup i mediador/àrbitre si escolta [el meu

principi és que hi participi igualment en totes les activitats, però en aquest cas portava un justificant mèdic i també de la família en què se li prohibia directament la pràctica esportiva. En aquest cas, tot i que no comparteixi l'opinió, l'he de respectar per motius legals].

A l'estació del repte cooperatiu, un grup de 5èB creu que ha aconseguit el repte en 4 passades. Però el mestre, que en aquell moment els estava observant, diu: "Nois ho sento, però el repte no està assolit. Per què penseu que no ho està?" (l'últim nen que ha rebut l'última passada no ha fet peus-quiets en rebre la pilota, una de les normes del repte). El grup rumia, agafa la fitxa de nou, la mira amb el mestre i se n'adonen de l'errada. Comencen de nou, i ara ho tenen present a la seva execució tot verbalitzant-lo: "Ei recordeu, peus-quiets!". Destaca que ningú del grup retreu res al nen que ha comès l'errada.

En un moment de lectura de les fitxes, el mestre xiula per cridar l'atenció d'algun alumne que es dispersa i diu en alt, de manera general: "Seieu tots amb el vostre grup i escolteu a qui està llegint". Continuament va passant per les estacions i va donant instruccions i consignes. A més, participa activament de l'activitat sempre que ho considera necessari, quan hi ha un grup més fluix ("Jo sóc lila una estoneta, val?"), o fins i tot, quan l'ambient de la sessió està ben controlat i els nens treballen amb autonomia. Als infants els hi agraden molt aquestes estones i gaudeixen de tenir el seu mestre jugant amb ells. Evidentment, s'observa que el mestre no fa això només per divertiment, sinó que al llarg de la seva participació promou normes i conductes per al bon desenvolupament de l'activitat i per potenciar la participació de tothom (especialment, en el cas dels infants menys hàbils i els de la USSE).

El mestre detecta que l'alumnat d'ambdós cursos no acaba d'entendre bé l'estació d'Handbol-Beisbol. Pensava que aquests nens coneixien el joc preesportiu del *Takka* que ell sempre ensenya, però ara recorda que el curs passat aquests alumnes tenien a l'altre mestre d'Educació Física de l'escola. El mestre opta doncs per ajudar-los amb la lectura de la fitxa i la comprensió de la tasca, donant més detalls i resolent dubtes. A més a més, fa una primera prova participant amb ells com un jugador més. Des d'aquí va mirant la resta d'estacions. Els grups van treballant sense incidències [sí, l'any passat a aquests alumnes els tenia un altre mestre (fet que dificulta encara més la meva tasca, no per les pràctiques de l'Eugeni que són molt bones però no cooperatives, sinó perquè aquest any era el primer que els tenia després de 3 anys. De totes maneres, a mi ja m'han tingut abans i els alumnes vénen amb uns aprenentatges previs (ni millors ni pitjors que amb l'altre mestre) que no es poden obviar].

A l'estació de Futbol-Voleibol amb 5èB, un nen llança i marca. Després d'ell li toca a una companya de grup, però el nen se li apropa i, mentre ella es prepara, li repeteix: "Yo no he fallado ninguna todavía, eh? Que no n'he fallat cap encara, eh?". Sense perdre la concentració, la nena li fa un senyal amb la mà lliure i li diu sense mirar-lo ni prestar-li gaire atenció: "Doncs val...", i segueix amb la seva tasca. Resulta un moment simpàtic que dóna peu a pensar en la relativització del resultat final.



**Fotografies 22 i 23.** Estacions d'entrenament i de futbol-handbol. Exemples de 5èB.

Quan ambdós grups han passat per 3 estacions, el mestre dedica cinc minuts a fer un glop d'aigua ràpid i a una petita assemblea per comentar com està anant la sessió: "Parleu entre vosaltres si hi ha alguna cosa a millorar, sigui en grup o sigui que li hagueu de dir a una persona en concret alguna cosa que ha de corregir. Encara esteu a temps de corregir i millorar coses" [això és la coavaluació, l'aprendre a aprendre, l'error com a font d'aprenentatge: mai és tard per aconseguir les coses...].

L'assemblea de 5èA s'allarga un xic més. El mestre parla de les actituds i els valors en l'esport: "Sortiran problemes, és clar, si és que l'esport són problemes. L'esport són problemes de tot tipus, i *lo xulo* és aconseguir resoldre'ls". També aprofita per felicitar dos nens: un d'ells perquè "no només ajuda al seu grup sinó també a l'equip rival si veu que ho necessiten"; i l'altre perquè a la sessió anterior havia tingut problemes per treballar bé, però avui la seva actitud ha estat molt diferent i ha treballat de valent: "Molt bé en J., avui! Eh?!" [mentre li fa un copet a l'esquena]. El nen assenteix amb el cap i somriu tímidament.

De nou a l'estació del repte cooperatiu, el mestre ajuda el grup d'aprenentatge de 5èA on es troba la R. (nena amb problemes visuals) i la col·loca en determinats cercols per facilitar-li la tasca. Acorden practicar dues possibilitats: 1) que sigui ella qui comenci, o 2) que sigui l'última, amb el cercol més proper. També li diu als companys de grup que li passin la pilota apuntant al pit o a la panxa per facilitar-li la recepció: "Heu de pensar com passar-li perquè li vagi bé. Millor feu-lo al pit o a la panxa. Anem a provar".

En el mateix curs, hi ha grups que autogestionen força bé aquesta tasca. Per exemple, un grup ha volgut començar de la manera més complicada i ha posat els 4 cercols massa lluny, de manera que les passades no arriben bé. Un dels components diu a la resta dels companys: "I si ho fem més petit?" [= *disminuir la distància entre els cercols*], El mestre, que se'ls mirava esperant que trobessin una solució per si mateixos, afirma: "Ben pensat!" [això és autoregulació i autoaprenentatge, genial!].

També es fan modificacions a l'estació de Futbol-Voleibol. Els infants més hàbils llancen des de més lluny. Qui no es veu encara capaç pot posar-se més a prop, però tenint present que ho han de fer sempre des de darrere de la línia de l'àrea petita, que és la que el mestre ha predeterminat perquè considera que és un objectiu assolible per tothom del grup-classe.

Pel que fa a l'estació de mini-partit, avui el mestre no obliga a que tothom del grup d'aprenentatge l'hagi de tocar abans de llançar a marcar, sinó que fa més complexa la norma: tothom ha d'aconseguir fer un gol.



A 5èA, hi ha un nen que juga a futbol fora de l'escola i que sovint no pot estar-se de xutar qualsevol pilota. El mestre li diu: "És handbol el que estem fent ara, *balonMANO!!!*". Els companys de grup ajuden al mestre: "Això mateix, no *balomPIE!!!*". El grup riu i el nen torna ràpidament a la tasca que toca.

En aquesta sessió amb 5èA coincideix que fa vent. El mestre aconsella als alumnes: "Ah, i avui que fa vent, penseu-hi també en aquests llançaments! Que això us pot passar un dia jugant a qualsevol lloc!"

A 5èA, dos nens no estan treballant gaire bé amb el seu grup i els companys vénen a dir-s'ho al mestre. El mestre deixa els nens amb ell i els demana que pensin una mica i que quan estiguin disposats a treballar, que s'ho diguin per retornar amb el seu grup. Un d'ells reacciona ràpidament, però l'altre no tant i es queda més estona amb el mestre. Aquest li diu sense perdre de vista a la classe: "J., jo no et diré quan, però quan tu sentis que estàs preparat per tornar a treballar i jugar en equip, t'axeques i vas. Ara mateix encara no et veig preparat. Avisa'm quan et sentis millor, jo ara he d'estar pels companys que estan treballant". El mestre va passant per les estacions, però tampoc treu l'atenció del nen. De tant en tant, li diu: "J., millor? Quan tu sentis que tot bé, ja saps!". Al cap d'una estona el nen torna, i al final de la classe el mestre dedica una estona a parlar amb ell.

La part final de la sessió es destina a fer l'avaluació grupal corresponent. El mestre diu en ambdós grups: "Bé nois i noies, jo des de fora ho he vist molt bé [*en referència a la sessió en si*]. Ara, des de dins no ho sé, així que toca que ens avaluem amb els companys i companyes de grup". Dóna les instruccions oportunes sobre la part que toca avaluar avui i recorda el sistema de puntuacions. Els grups d'aprenentatge es dispersen per l'espai i comencen l'avaluació.



Fotografies 24, 25, 26, 27 i 28. Moment d'avaluació grupal sessió 3. Exemple de 5èA.

Mentre els grups s'avaluen, el mestre va passant a recollir el material i diu en alt: "Recordeu que jo també hauré d'estar d'acord amb l'avaluació que feu. Posar un 4 a una persona vol dir que realment s'ha esforçat, i no perquè és el meu amic o amiga. Penseu que jo a les classes ja veig qui treballa i tinc les meves anotacions al respecte" [\[cal diferenciar l'avaluació \(procés per aprendre\) de la qualificació \(posar una nota\)\]](#).

Quan els grups van lliurant el dossier al mestre, aquest els pregunta si estan tots d'acord amb les puntuacions adjudicades, el per què d'un 3.5; d'un 2, etc.

En un grup es genera conflicte amb en R., el nen amb altes capacitats. El mestre va amb ells a veure què és el que passa: els companys consideren que en segons quins aspectes mereix un 3, i ell volia un 4. El mestre em diu: "Aquest nen està demanant ajuda a la seva manera. En aquest cas ho fa plorant, i jo això no ho puc obviar. Per mi és com si entre línies m'estigués dient que les meves classes no s'adapten a ell, i jo interpreto que necessito seguir buscant la manera d'ajudar-lo. (...) Per a ell la diferència entre un 3 i un 4 és abismal, tot i que els seus companys de grup vulguin fer-li veure que no és així. Amb ell, el treball de les habilitats socials i la tolerància a la frustració és primordial." R. es desespera i marxa sol a una part de la pista plorant i dient: "Si és que no sé com fer-ho...!". El mestre es queda amb ell parlant i l'abraça ("El vull ajudar", em diu després) [el nen m'està demanant ajuda a la seva manera. En aquest cas ho fa plorant, i jo no ho puc obviar. Per mi és com si entre línies m'estigués dient que les meves classes no s'adapten a ell, i jo interpreto que necessito seguir millorant com a mestre perquè això no li torni a passar. Aquesta abraçada és de complicitat, és de "tranquil, t'entenc, el teu problema és també el meu i junts hem de treballar per canviar això"]. Una de les nenes que s'havia quedat fent llançaments es posa amb ell i practiquen fins que el mestre avisa del final de la classe. Llavors en R. ja està més tranquil.

Quan l'alumnat ha marxat als vestuaris, acompanyo el mestre al gimnàs. Allà hi és el seu paral·lel, que imparteix l'Educació Física a 4rt curs. Em crida l'atenció que, amb l'ajuda del mestre que estudio, està començant a incloure l'aprenentatge cooperatiu a les seves classes. Tot just comença una UD de saltar a corda [sí, també està passant a educació infantil amb la psicomotricitat i a algunes aules de primària, sobretot del cicle superior].

#### SESSIÓ 4.

Donada la bona acceptació del torneig de volei i volei asseguts amb 6è (va funcionar molt bé a nivell de pràctica motriu i de motivació de l'alumnat), el mestre prepara una adaptació d'aquesta amb l'handbol de 5è. Així que aquesta quarta sessió es durà a terme al gimnàs.

A 5èA, el mestre diu sobre la sessió d'ahir: "Després de l'espectacular sessió d'ahir, tret d'alguns de vosaltres que encara heu de millorar alguna cosa..., avui farem un torneig amb algunes cosetes especials" [la majoria de l'alumnat acull amb ganes la proposta]. I afegeix: "Amb aquest torneig d'avui i l'avaluació de demà acabem la illa d'handbol", comentari al que una nena respon: "Oh, però si és molt *xulo*...".

A 5èB, explica que avui és la penúltima sessió de la UD d'handbol i que demà faran una prova per passar d'illa. Explica, igual que a l'altre curs, l'estructura del dia: "La sessió estarà basada en un torneig que tindrà dues parts, una primera d'handbol i una segona d'handbol asseguts". Una nena exclama: "Oh, que *mole*!".

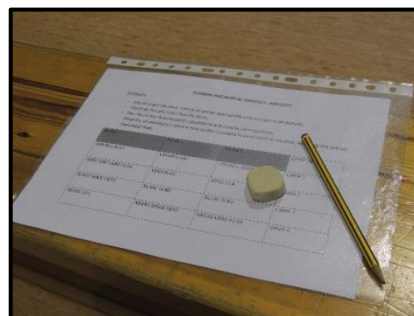


Fotografies 29 i 30. Presentació torneig sessió 4. Exemples de 5èA i 5èB.



El mestre ha dividit el gimnàs en tres camps, muntant-ne un quart al porxo del costat (ambdós espais es comuniquen per les dues portes del gimnàs). En el moment de fer l'handbol asseguts, els camps seran de dimensions més reduïdes i el quart podrà passar també al gimnàs.

El mestre explica la dinàmica de la sessió, que serà la mateixa que la seguida amb el torneig de voleibol de 6è curs. Primer faran un torneig d'handbol aplicant tot el que han après fins al moment, i acabaran amb un torneig d'handbol asseguts: "La meva feina és posar-vos problemes, i la vostra mirar de solucionar-los". Diferencia els equips (o grups d'aprenentatge) amb pitralls de colors diferents. Cada equip tindrà un secretari/a i disposarà d'un full on anirà anotant els resultats obtinguts a cada minipartit. Igual que en el cas del voleibol, es farà servir el dau d'escuma com a element que, a l'atzar, decideixi el resultat final. Cada cop que una ronda acabi, un representant de cada grup d'aprenentatge llançarà el dau. La puntuació obtinguda aquí se sumarà a l'obtinguda pel grup en el partit en qüestió. D'aquesta manera, el mestre aconsegueix relativitzar la importància del resultat i donar una possibilitat a aquells grups que poden anar quedant enrere. La introducció d'aquest element engresca l'alumnat i sorprèn que ningú es queixa si pel que sigui guanyen el partit i acaben perdent amb el dau. Precisament, el mestre els recorda: "No passa res! No compta, això ja ho sabeu, és per practicar, aprendre i passar-s'ho bé. Jo no em fixaré en les puntuacions, em fixaré en com treballem i quant millorem de com vam començar!". El mestre acaba comparant el dau amb la tanda de penals d'un partit d'elit i riuen [no es pot obviar que els inputs dels mitjans són molt forts, però també que el treball que es fa a l'escola és molt important. En aquest sentit, tirar els daus seria com fer penals en un partit oficial. És el mateix, no?].



Fotografies 31 i 32. Exemple àrea i full d'anotacions de resultats.

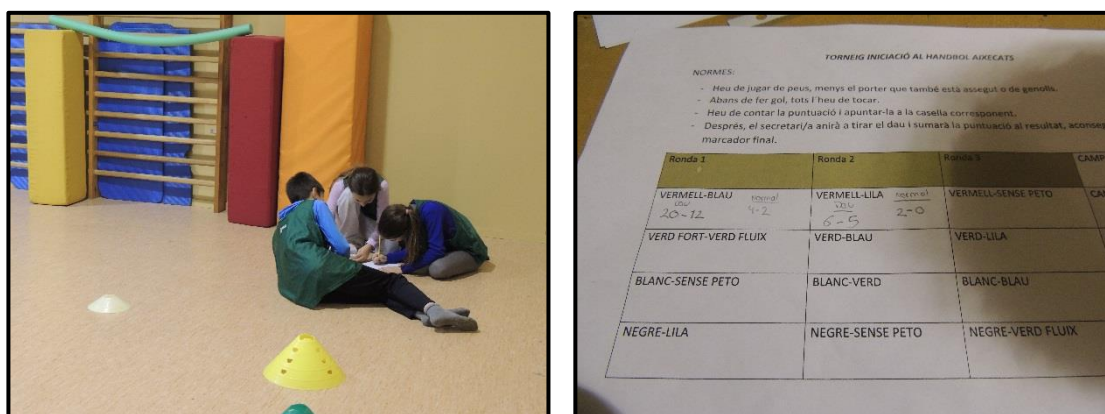
Abans de començar els dos tornejos, el mestre convoca els secretaris per explicar-los la tasca mentre la resta practica. Quan acaba d'explicar-los-hi, els demana si l'han entès. Si no hi ha cap dubte (els nens ja han anat preguntant alguna cosa), lliura a cadascun la fitxa d'anotacions del torneig i un llapis dins d'un dossier de plàstic. El plàstic inclou el dossier d'avaluació grupal, que s'omplirà al final de la classe. Els secretaris tornen al seu grup d'aprenentatge i expliquen a la resta de components el que s'ha de fer.



Fotografies 33 i 34. El mestre explica la tasca als secretaris de grup. Exemples de 5èA i 5èB.

A 5èB, el mestre em diu mentre observa un mini-partit: “La norma de que tothom la toqui és molt bona, perquè si no la P., per exemple...” [referint-se a que aquesta nena no podria participar amb normalitat de l'activitat si no fos per aquestes modificacions de regles i normes] [els nens vénen a l'escola obligats, és a dir, no poden no fer Educació Física. En l'esport no passa això. En general en l'esport és el nen el que escull anar o jugar i si no, s'esborra i s'apunta a un altre (normalment, vaja). En el nostre cas, l'Educació Física ha de ser el més inclusiva possible ja que no tenen "escapatòria" i llavors es pot transformar en un calvari de posteriors repercussions].

També a 5èB, una nena que anava en un grup que havia perdut el partit, fa els càlculs amb la puntuació obtinguda amb el dau: “Dos per tres és sis... Oh, llavors hem guanyat!”



Fotografies 35 i 36. Exemples anotacions de resultats.

A 5èA, els grups treballen de manera força autònoma i això permet al mestre poder participar activament amb grups que els hi costa una mica. També ho fa amb grups en què falta algun component. Normalment agafa el rol de porter i així aprofita per observar i donar indicacions.

En ambdós grups, els mini-partits mostren ja una bona desimboltura per part del gruix de l'alumnat, cadascú des del punt de vista de la seva situació inicial. El temps de pràctica motriu és alt. Només paren per fer els canvis de camp i anotar els resultats. D'això últim, destaca un comentari del mestre: “M'encanta veure'ls com van amb el seu paper a classe, com apunten, calculen, parlen entre ells, fan estratègies de joc... a la seva manera, però les fan. Hi ha qui no s'imaginaria mai que això es faci també en Educació Física!”



Fotografia 36. Un secretari explicant la tasca al seu grup.

Algunes observacions fetes en el torneig d'handbol asseguts són:

- Es disposen quatre camps de dimensions més petites que a la primera part. Abans de començar el minipartit, els grups d'aprenentatge fan una mica d'entrenament de passades estant ja asseguts per familiaritzar-se amb la nova situació. El rol de porter continua sent rotatiu i el temps de les rondes és més curt que al torneig d'handbol.
- El mestre voldria haver fet primer la part d'handbol asseguts per després passar a l'handbol, però avui no ha estat possible per qüestions meteorològiques que han provocat que hagi hagut de compartir alguns espais amb el seu paral·lel. En el cas de 5èB diu: "Potser hauria estat millor perquè la sessió hagués anat pujant d'intensitat progressivament, però tot i així estic content de com han treballat. Realment, aquest grup és molt bo i s'engresca ràpid".
- El mestre em fa una altra observació sobre aquesta segona part: "Fer-los que vagin de cul o de genolls afavoreix també que no corrin tant sense pensar bé abans què han de fer i on s'han de situar". Assenyala una nena de l'equip verd i continua: "Veus? Ella ara veu millor que fa més bé quedant-se on està, que no sortint corrents amb la resta darrere la pilota".

El mestre passa de manera continua pels grups per veure si estan funcionant bé. Si escau, introdueix canvis i modificacions o dona consells als alumnes en qüestió, entre ells:

- A una nena: "Vinga L.! Puja, puja, corre!". La nena ho intenta de valent, però no se'n surt i s'atura riens. El mestre li diu somrient: "Vaja, això ha sigut en pla *M'he estressat, m'he estressat!*".
- L'equip verd s'apropa al mestre i una de les nenes li diu, amb cara múrria: "R., no podem jugar amb ells [*referint-se a un altre equip*], són molt bons...". El mestre la mira, la somriu posant-li una cara semblant i li diu: "I ara, vols dir? Primer intenta-ho i pensa que després tens un dau que decideix!". Riuen plegats i el grup torna corrents al seu lloc.
- A un nen amb Síndrome d'Asperger, a qui moltes vegades li costa establir relacions socials de manera positiva: "Vinga, M.! Molt bé, controlant-te així estàs demostrant ser un molt bon jugador!". El mestre m'explica que amb aquest nen han hagut d'anar fent un treball d'habilitats i relacions interpersonals molt exhaustiu, perquè de primer a quart curs la seva manera de gestionar els conflictes era bàsicament a través de la violència física.



**Fotografia 37.** El mestre dona indicacions i consells a l'alumnat de manera continuada.

Un nen de l'equip vermell llança la pilota amb molta força d'una banda a l'altra del camp. És llavors quan un company de grup li diu: "Ei, on vas? No cal tanta pressió!" *[riures]*.

Sobre les puntuacions i els resultats finals, alguns comentaris dels nens són:

- A un grup li surt un sis en el dau. Tots comencen a cridar i a saltar abraçant-se: "Síiiiiiiii!".
- Dues companyes de grup diuen a un nen de l'equip amb qui s'acaben d'enfrontar: "18 a 1?! Ah, no! Els nostres punts són nostres, 18 a 4!" *[el 4 és d'elles i del seu grup]*. Realment, és molt simpàtic veure'ls com van corrents al lloc on es troba el dau mentre diuen: "El dau decideix, el dau decideix!".



Fotografia 38. Solucionant el conflicte en una jugada amb el "Pedra, paper, tisora".

A 5èA, el mestre introdueix una adaptació en el partit entre dos grups d'aprenentatge, doncs n'hi ha un que es mostra força superior a l'altre. D'aquest, un component passa a reforçar l'equip contrari (que a més a més, avui els falta un component i són tres només). Un cop fet, el mestre observa com funcionen i em diu: "En J. *[un nen de l'equip que anava per sota]* ja s'estava ratllant una mica perquè no se'n sortien" *[és una manera de motivar també els més hàbils d'un grup que potser no acaba de tirar. Un dels meus reptes és que tothom (independentment del seu nivell) doni el màxim de les seves possibilitats. En el cas dels alumnes que podem considerar més hàbils... si baixen el seu rendiment, alguna cosa falla...]*.

A 5èB, el mestre inclou també una adaptació en un grup d'aprenentatge on hi ha una component que duu croses a causa d'un esquinç: farà de portera i podrà estar de genolls o asseguda perquè estigui més còmoda i pugui participar. A més, i de manera espontània, el seu grup deixa que sigui ella qui llenci sempre el dau. Fins i tot, s'observa com ella va corrents a peu coix d'una porteria a l'altra del camp, i un company la persegueix amb les croses a la mà i les hi deixa al costat.

A 5èA, s'observen algunes actituds massa competitives. És per exemple el cas d'un nen, del que el mestre diu que "sol posar-se massa boig quan s'ha d'enfrontar". Conclou que "amb aquest he de parlar tranquil·lament perquè això ho he de tallar". De fet, aquest nen acaba enfadant-se amb el seu grup i a l'hora de fer l'avaluació no hi és. El mestre diu a la resta de components: "Si en B. no està amb vosaltres per fer l'avaluació del treball de tots, és que no l'importa. Així ja podeu saber quina nota posar-li avui". Mentre el grup acaba la seva avaluació, el mestre va al vestuari i parla amb ell. Aquest nen es pot considerar força hàbil a nivell motriu, i fa futbol fora de l'escola. Sembla ser que al club també presenta conflictes d'aquest tipus amb l'equip i l'entrenador (potser caldria també conèixer quant de temps porta fent futbol i quin és l'estil de l'entrenador).



“Avui hi ha tensió... amb aquest grup s’ha de fer encara un treball molt gran”, rumia el mestre al meu costat mentre els observa com treballen. Afegeix que en aquest grup de 5èA hi ha un *mix* d’alumnes molt competitiu, alumnes amb dificultats ja detectades i d’altres que estan en procés de diagnòstic. A més, i segons el mestre, la tutora d’aquest grup té un estil molt directiu. Ara mateix està de baixa, i la mestra substituïda està provant d’introduir dinàmiques de grup. El mestre reconeix això com a positiu, perquè segons afirma: “Per molt que vulguis, en aquests casos amb dues hores setmanals d’Educació Física que els tinc, poca cosa puc fer”.



Fotografies 39 i 40. Moments del torneig d’handbol asseguts.

A les sessions estan anant en augment de manera considerable les situacions de joc real, i el mestre diu: “L’alumnat ha d’experimentar totes les possibles conseqüències de jugar un esport i d’enfrontar-se en un partit. Al cap i a la fi, l’esport és això. A l’hora del pati, fora de l’escola sobretot... això s’ho trobaran!” [la vida "fora" és una jungla, i més encara en l’esport federat. Així que si en l’estona que estan amb mi aquesta situació es minimitza i aprenen, ja és un èxit. El que passi fora i en un futur no el puc controlar, ni tampoc m’interessa gaire. El que mana és el present i cada nen que passi per mi ha de ser el més feliç possible. Malauradament, a l’institut es trobaran "obligats" a jugar partits purs i durs a l’hora d’Educació Física, amb poques adaptacions. Però no seré jo qui canviï, són els instituts i el professorat d’Educació Física que continuen amb mètodes esportius i de rendiment en l’àmbit educatiu que potser s’ho haurien de replantejar].

## SESSIÓ 5.

Com ja és habitual, els infants d’ambdós cursos dediquen 3-5 minuts a fer entrenament amb el *Joc del Moli*, fins que el mestre els reuneix a tots. Quan els té tranquils i a la vora, comença a explicar en què consistirà la prova d’avaluació d’avui: “Nois i noies, últim dia d’handbol. Això vol dir que avui farem una prova per passar d’illa. Ja sabeu que cada trimestre treballem dues illes. Recordeu quines n’hem fet fins ara?”. Els nens responen: 1er trimestre → Atletisme i Reptes Físics Cooperatius, i 2on trimestre → Balls cooperatius i aquesta unitat d’iniciació a l’handbol.

La prova d’avaluació dissenyada pel mestre consisteix en jugar un partit d’handbol durant 10 minuts, sense que apareguin més problemes que els propis de la situació de joc. Amb això no vol dir que no n’hi hagin, de problemes (el mestre sempre els hi diu que l’esport és precisament una font de problemes), sinó que tot allò que pugui anar apareixent al llarg dels 10 minuts de partit els alumnes han de ser capaços de gestionar-lo de manera positiva. A més a més, no hi

haurà àrbitre: serà el mestre qui els anirà mirant, i en última instància i només si escau, donarà les indicacions oportunes. Si no, el seu rol serà observar el desenvolupament de la prova i animar l'alumnat.

S'enfrontaran dos grups d'aprenentatge. Mentrestant, la resta de l'alumnat estarà a l'altre camp del costat practicant amb alguna de les activitats i jocs que han anat fent a les sessions anteriors de la unitat. El mestre els deixa escollir el que volen fer o acabar de practicar, els hi recorda abans de començar quines han estat i els facilita el material corresponent. També recomana als grups d'aprenentatge que parlin de quina serà la seva "estratègia" d'equip per quan els toqui entrar a la prova. Els dos primers grups disposen de cinc minuts per preparar-se.

Val la pena destacar que el mestre ja duia preparada l'organització dels partits, i que és ell qui enfronta els grups d'aprenentatge. Serà d'interès preguntar-li si aquesta organització dels grups respon a una manera equitativa d'enfrontar-los o si els ha posat de manera aleatòria [aleatòria totalment, amb l'únic criteri que tots juguin amb tots. De fet, ara ja no ho faig i són ells mateixos els que roten sense organització amb la consigna "canvi d'equip rival"].

Comença la prova. Com és normal, i el mestre ja s'ho esperava, hi ha moments en què sorgeixen dubtes en algun grup. En aquests casos els infants solen mirar al mestre, en certa manera perquè els hi solucioni. Ell els diu que en parlin al respecte i que busquin la solució que considerin més ràpida i adequada, doncs la manera de resoldre els conflictes que es donen en l'esport també forma part d'aquesta avaluació. Així, la resolució dels conflictes en el joc és, juntament amb la resta, un objectiu més a assolir i superar.

Tant a l'inici com al final dels partits els dos grups que hi juguen s'han de donar la mà. Llavors es produeixen alguns moments divertits quan els infants imiten els esportistes professionals, i fins el mestre el mestre els segueix la broma cantant la cançó de la *Champions League* de Futbol. Tot plegat, ajuda a que el clima no sigui el propi d'una avaluació en el seu sentit més estricte de la paraula i molt especialment des del punt de vista de l'alumnat.

Tot i que els grups han de demostrar autonomia en el joc, el mestre manté el que ha estat el seu rol al llarg de tota la unitat didàctica. En tots tres partits (recordem que són sis grups d'aprenentatge) va donant consells, indicacions i fent les correccions que considera més oportunes. en cap moment deixa d'animar als infants.

Un cop acaba cada partit, el mestre reuneix els dos grups en qüestió i els hi demana si consideren que han passat la prova: "Val, molt bé nois. I ara... creieu que heu passat la prova?" Els infants van dient els punts forts i febles que creuen han tingut, tant a nivell individual com grupal. Tot seguit, el mestre pregunta, un per un, si s'ho han passat bé amb aquests 10 minuts de minipartit.

En aquesta reflexió el mestre també aprofita per reforçar positivament l'alumnat. Per exemple:

- 1) a una nena poc hàbil, li diu: "Pss, eh tu! [somrient] Molt bé aquest partit teu. Però molt bé!"
- 2) al nen amb altes capacitats al que s'ha fet referència en línies anteriors, el mestre li diu: "R., enhorabona. Molt bé, perquè has millorat força allò que parlàvem aquests dies".

Els tres minipartits d'aquesta prova s'han desenvolupat sense gaire problemes en ambdós cursos, 5èA i 5èB. Des del punt de vista de l'observació no participant, la desimboltura adquirida pels infants al llarg d'aquestes sessions és, tenint en compte les diferències de coneixements i nivell d'habilitats, força satisfactòria. Com a mínim, el gruix de l'alumnat ha adquirit els coneixements suficients per moure's dintre de la situació de joc, i la distensió en l'activitat dels grups ha anat en augment de manera progressiva. Caldrà tenir en compte el grau de satisfacció del mestre en funció dels objectius que ell s'havia plantejat per aquesta unitat didàctica, però personalment i com a observadora externa, pot estar més que satisfet: els infants han après i s'han implicat molt positivament amb l'aprenentatge d'aquest esport.

En ambdós cursos, la sessió acaba amb la recollida entre tots del material. Mentrestant, el mestre em fa la reflexió que jo esperava sobre l'avaluació. En el cas de 5èB en comenta: "No sé, Laura... m'ha agradat el que he vist, però no sé... potser és que jo també sóc massa exigent."

Cal comentar que el mestre també li dóna molta importància a l'autoavaluació, i que sempre que pot en fa ús d'aquesta. Quan les unitats que porta a terme es desenvolupen sense incidències (recordem que ara un problema de salut li ha obligat a escurçar una sessió de les unitats que tenia previstes), dedica una sessió sencera a parlar-ne amb els infants sobre el seu propi aprenentatge. I ho fa de la següent manera: un cop fetes totes les sessions de la unitat, inclosa l'avaluació com la que s'ha descrit aquí, el mestre dedica una última sessió de l'esport en concret a que l'alumnat practiqui el que han fet fins al moment. Normalment, en aquesta última sessió ell organitza minipartits en el cas dels esports col·lectius i d'adversari, o proves específiques en el cas dels esports individuals. Mentre que els infants practiquen, en un ambient distès i de cloenda de la unitat, el mestre s'hi està amb el seu quadern de notes i va cridant els alumnes un per un. Llavors parla amb cada alumne/a del treball i els aprenentatges que ha fet en aquesta unitat i li demana que vagi pensant la nota que ell/a es posaria a si mateix/a. L'alumne en qüestió pot tornar a l'activitat i quan consideri que té pensada la nota que creu que es mereix li pot venir a dir al mestre. Cal puntualitzar que el mestre els deixa pensar fins a dues notes, i quan els nens vénen a dir-li, comparen junts si la seva autoavaluació (alguna de les dues notes) s'hi correspon en major o menor grau amb la nota que el mestre considera que és la que mereixen.

En explicar-me aquesta manera de procedir, el mestre em comenta: "L'avaluació és important, i els hi ha de servir. De fet, és una passada veure com s'ho rumien i com poden arribar a ser d'autoexigents!" [l'avaluació no és una nota. Són els comentaris per a millorar (ànims, consignes, opinions dels alumnes, del mestre...). Una altra cosa és la qualificació, que sí que ja és posar una nota. A mi no m'interessa, però per llei estem obligats. Tot i això, ho faig també de manera dialogada i democràtica: no és només el que jo digui, sinó el que tots dos pensem. Els faig escollir entre dues notes perquè aquesta aproximació sigui encara més real. Personalment considero que la nota no serveix per aprendre, sinó perquè els teus pares estiguin contents i no et castiguin. Per a mi, el millor mestre és aquell que treballa perquè tots els alumnes tinguin un excel·lent. Però la llei no ajuda].



## UNITAT DIDÀCTICA D'INICIACIÓ ALS ESPORTS DE RAQUETA A PRIMÀRIA IMPARTIDA AMB UNA METODOLOGIA BASADA EN L'APRENTATGE COOPERATIU

---

Relat corresponent a la impartició d'una unitat didàctica d'iniciació als esports de raqueta a l'escola d'educació infantil i primària *Gerbert d'Orlhac* de Sant Cugat del Vallès (Barcelona). Extret a partir de les fotografies, vídeos i notes preses a les sessions dutes a terme, cinc en total. Curs: cinquè de primària (grups A i B).

En color blau: reflexions del mestre d'Educació Física i estudi de cas.

### SESSIÓ 1.

---

Aquesta unitat didàctica d'iniciació als esports de raqueta comença la setmana del 05 al 09 de maig de 2014. La primera sessió és llarga, i dura 1 hora 30 minuts que inclou la dutxa. En ambdós grups (A i B) la classe es farà a la pista poliesportiva exterior.

En el cas de 5èA, quan el mestre arriba el grup roman dispers als vestuaris. Són les 15 hores i s'han ajuntat els alumnes que es queden al menjador amb els que vénen de casa, de manera que s'han posat a jugar sense pensar en l'hora. Llavors el mestre els crida l'atenció dient: "L'últim que arribi a la pista, para en el *Joc del Moli!*". L'alumnat surt corrents en direcció a la pista i el mestre em diu somrient: "Què bé, és automàtic!" [al final mai para l'últim, ells ja saben que ho dic en broma. Només és un al·licient per tal que surtin corrents... i funciona!].

Així, durant els primers 3-5 minuts l'alumnat d'ambdós grups juga a un dels seus jocs d'activació preferits. Aquesta activació també els serveix per començar a centrar-se i entrar dins la dinàmica de la classe [el millor de tot és que és un joc que jo ni coneixia, m'ho van explicar ells i ho van escollir com a joc d'activació].

Un cop fet això, el mestre reuneix l'alumnat i presenta la nova unitat. El tema són els esports de raqueta i dona a conèixer els objectius a assolir. Els llegeix directament d'un full que ha dissenyat pels grups, substitutori en aquest cas del dossier d'avaluació grupal. Els objectius són: 1) Aprendre a jugar a raquetes, 2) Ensenyar a aquells que més els hi costa, i 3) Practicar alguns esports amb raquetes.

El mestre deixa clara quina serà la fita per superar l'illa (inclosa també al full): "Per superar l'illa heu d'aconseguir mínim 5 passes seguits amb cadascun dels components del vostre grup. És a dir, amb cada component del grup, 5 passes mínim. Al final m'ho haureu de demostrar, d'acord?"

Hi ha alumnat que pregunta: "R., i si no ho aconseguim?". El mestre contesta: "Doncs haurem de repetir la prova i treballar fins aconseguir-ho. Penseu que podeu anar entrenant a l'hora del pati, en temps lliure o d'esbarjo. A més, és clar, de practicar molt a les classes d'Educació Física. Tingueu present que jo ho tindrè tot en compte" [la prova serveix per passar d'illa, i no és pas un examen en el sentit estricte que tots coneixem. Un grup pot no passar la prova, i per tant la illa, però treure un excel·lent perquè hi ha altres aspectes que sí han fet molt bé. Això no treu que hauran de continuar practicant fins que assoleixin la fita i encara que estiguem a una altra illa ja treballant].

El mestre recorda als alumnes que cada grup podrà adaptar i incloure les normes que considerin que els poden anar bé, segons les seves característiques i necessitats de cada moment. Un nen de 5èB pregunta: "I passa alguna cosa si deixem dos bots?". El mestre li somriu i diu: "Dos bots? No passa absolutament res. A més no us estariu inventant res de nou ni fent res malament, perquè en el cas de l'esport paralímpic es permet i és una norma més". Els nens escolten el mestre atentament.



Fotografia 1. Presentació unitat.

Un cop el mestre ha presentat la unitat i ha respòs a les preguntes dels alumnes, els explica quines seran les activitats que faran avui. La primera part de la sessió es destinarà a fer un treball d'iniciació al tennis, on es treballaran les primeres habilitats. La segona, consistirà en dur a terme un joc preesportiu modificat conegut com *Takka* [invenció d'en Txema Córdoba, mestre d'Educació Física, i els seus alumnes de l'escola Xarau de Cerdanyola del Vallès, Barcelona]. Tot i que és joc modificat sense eliminacions d'iniciació al beisbol, el mestre l'aprofita i introdueix per l'ocasió el treball amb raquetes en substitució del bateig. D'aquesta manera, els alumnes treballaran els copejos i llançaments propis dels esports de raqueta tal i com els explicarà el mestre, però en un context de joc més original i sortint-se o compensant una mica el caràcter més tècnic/analític de la primera part de la sessió.

Abans però, cal formar els grups d'aprenentatge cooperatiu. En aquesta ocasió, el mestre deixa que siguin els alumnes qui s'agrupin seguint les consignes següents: 1) els grups han de ser mixtes en nombre igualitari, 2) els components han de tenir diversitat de coneixements pel que fa als esports de raqueta, o en el seu defecte d'esports en general, i 3) els alumnes han de mirar d'agrupar-se amb companys i companyes amb qui encara no hagin treballat junts, o ho hagin fet poc.

El mestre avisa als alumnes: "Si no acompliu aquestes condicions, jo mateix canviaré els grups". L'alumnat s'organitza i recull el full dissenyat pel mestre. A mida que els alumnes arriben, els diu: "Primer m'heu d'ensenyar el grup que heu format, a veure com queda. Si no m'agraden els grups, els canviaré" [amb si m'agraden o no, vull dir si compleixen o no les tres condicions que jo els he posat]. També comprova que tothom quedi dintre d'un grup: "Qui no té grup?". A 5èA aixequen la mà dues nenes i un nen i el mestre els reparteix pels grups que ja s'estan formant sense que hi hagi cap queixa.

Un cop tenen el vistiplau del mestre, els infants apunten els seus noms al full de grup. Això, diu el mestre, simbolitza "l'acció de signar un contracte amb el que tothom del grup es compromet a treballar i assolir els objectius de la illa":



Fotografies 2 i 3. Els grups d'aprenentatge s'apunten al full.

Mentre els grups omplen ràpidament els fulls, el mestre aprofita per simular un camp de tennis amb conus *xinos* per poder jugar un 1x1. Els alumnes treballaran per parelles dintre del mateix grup d'aprenentatge cooperatiu. Cada parella ha d'agafar el material i reproduir un camp com el que ha muntat el mestre. L'objectiu de l'activitat és començar a practicar les principals habilitats del tennis, la posició del cos i els desplaçaments en l'espai. Alhora les parelles treballen ja pensant en la fita de la unitat i fer-se, com a mínim, 5 passes de manera correcta.

Les parelles aniran rotant a consigna del mestre, de manera que al final de l'activitat tothom ha treballat amb els companys/es de grup. El mestre anirà passant i donarà les indicacions necessàries.



**Fotografia 4.** Activitat 1 sessió 1. Treball 1x1 dintre del grup d'aprenentatge.

L'ambient de la sessió en ambdós grups és força distès. L'alumnat s'organitza ràpidament, sense necessitat de rebre gaire ajuda per part del mestre, que adopta un rol d'orientador i vetllador del bon funcionament de l'activitat. Ell mateix afirma: “És una passada no haver d'intervenir gairebé, oi? A vegades penso que si algú passa pel pati i em veu així pensarà que no faig brot, quan darrere hi ha una feinada enorme.”

Mentrestant, els alumnes treballen. Els que tenen coneixements de tennis o d'altres esports de raqueta ajuden i donen consells als altres. Per exemple, a la fotografia 4 el nen ajuda a la seva parella i companya de grup: “Mira, M., així”. Ella li respon: “Val, però no me la tiris tan lluny...”

El mestre es passeja de manera continua i pregunta com va el treball: “Com va? Algun problema? Arribeu a cinc passes?”. Alguns alumnes li diuen:

- “Hem arribat a 4,5!”, i el mestre diu somrient: “Doncs 4,5 no són 5, eh? Continueu!” [\[això demostra l'exigència d'ells mateixos en el treball, no es conformen amb no arribar al 5\]](#),
- “Nosaltres només a 3”, amb aquesta resposta del mestre: “Bé, però oi que abans no en fèieu ni un? Doncs ara es tracta de seguir intentant-ho!”

A cada canvi de parella marcat pel mestre, els alumnes apunten els seus resultats al full per portar un seguiment i saber quin és el seu punt de partida i a quant estan d'assolir l'objectiu dels 5 passes.



**Fotografia 5.** Una parella de treball apuntant el seu resultat.

Tant a 5èA com a 5èB hi ha dos grups d'aprenentatge formats per 5 infants. Donat que l'activitat és per parelles, el cinquè membre del grup fa entrenament individual (rotant amb els altres). Així, quan el primer que entrena acaba la seva tasca, el mestre li demana que li expliqui al següent en què consisteix l'entrenament individual: "Explica-li què ha de fer". Un nen li diu a una companya de grup: "Vine, mira... és amb la paret, i també has d'intentar fer com a mínim 5 llançaments seguits sense perdre la pilota".

Una nena de 5èB s'apropa al mestre molt contenta i esverada, i li diu: "R., pot passar-te que amb una persona facis 5 punts i amb una altra en facis 9?". El mestre la mira somrient i li contesta: "Sí, i tant! Pensa que l'esport és treball en equip i que per tant depèn de tothom que hi participa. En aquest cas, el teu resultat també depèn de com et llanci l'altra persona i com treballem junts!" [\[és el que seria aquí la responsabilitat individual i també grupal pròpia de l'aprenentatge cooperatiu\].](#)

A 5èA trobem la R., una nena amb problemes visuals que actualment està en procés de diagnòstic per possibles problemes generals en el desenvolupament i l'aprenentatge. Entre d'altres, té dificultats de coordinació oculo-manual. Quan acaba la primera part de la sessió corre a dir-li quelcom al seu mestre, que després d'escoltar-la, li diu que vingui a dir-m'ho a mi també. Ella ve corrents i repeteix, contenta: "He aconseguit arribar a 11 passes treballant amb en J.!". Es refereix a un company del grup, amb coneixements previs en l'esport, i amb qui ha treballat en darrer terme.

Arriba el final de la primera part de la sessió i el mestre diu als alumnes: "Necessito cinc minuts per muntar el camp de *Takka-tennis*. Mentrestant, aneu apuntant els vostres resultats a la fitxa i els que aneu acabant m'ajudeu a recollir els conus. Ah, per explicar la segona part de la sessió també necessito que totes les pilotes estiguin recollides a la galleda".

Per a la segona part de la sessió, el mestre ha simulat dos camps de beisbol a la pista. Reuneix l'alumnat i introdueix el joc preesportiu modificat del *Takka*, una adaptació del beisbol sense eliminacions creat per un mestre d'Educació Física que també aplica l'aprenentatge cooperatiu i el seu alumnat d'educació primària.

La novetat en aquest cas és que l'equip batejador duu raquetes, igual que els receptors. No hi ha eliminacions perquè en cas que el llançador que corre no tingui temps d'arribar a la base, el que fa és quedar-se congelat i esperar a que el proper corredor/a arribi, l'agafi de la mà i corrin junts fins arribar a la base següent o fins a fer una volta sencera. En el cas de l'equip receptor hi juguen tots: s'han de fer tres passades correctes amb la raqueta abans de cridar "Takka!" i



intentar deixar congelat l'oponent. A cada camp juguen dos grups d'aprenentatge cooperatiu, que canviaran a l'avis del mestre.



Fotografies 6 i 7. Explicació del joc del Takka, avui Takka-tennis.

És el primer cop que aquests alumnes juguen al *Takka*, i el mestre es preocupa especialment de que tothom entengui el seu desenvolupament perquè ningú es quedi quiet i incorporin el joc amb raquetes. L'alumnat fa diferents preguntes i ell les contesta verbalment i amb demostracions (fotografies 6 i 7, respectivament). Un dels aspectes en què el mestre vol fer més èmfasi és en el fet que no hi ha eliminacions. Ell mateix pregunta als infants: "Si els receptors diuen *Takka* i jo no sóc dins del cercol que fa de base, què passa?". L'alumnat diu a l'unison: "Que estàs eliminat!", resposta a la que el mestre diu somrient: "Doncs no! Aquí està la diferència del *Takka*...". Llavors explica als alumnes que qui no està dins la base quan toca, queda congelat i roman al lloc amb les cames obertes fins que el proper company/a d'equip passi per sota i puguin sortir tots dos de la mà fins a la base següent.



Fotografies 8 i 9. Desenvolupament del joc del Takka, avui Takka-tennis.

Mentre es desenvolupa el joc del *Takka-tennis*, com ja li comencen a dir els infants, s'observa com alguns grups d'aprenentatge acorden la seva "tàctica". Per exemple, en un dels equips receptors de 5èA, en B., un dels nens més hàbils ajuda a la R., la nena amb dificultats abans esmentada. Li diu: "R., vés-te'n una mica més cap allà, més, més cap allà. Bé, bé, així ja estem ben repartits".

A consigna del mestre, els grups d'aprenentatge canvien per poder treballar tots amb tots. Hi ha alumnes que pregunten: "R., qui llança i qui recepciona?". El mestre contesta: "Decidiu vosaltres. Arribant a un acord, fent 'Pedra, paper, tisora',

com vulgueu, però sense perdre temps!” [també hem introduït la norma de “qui para mana”, treballant per això la importància de l’honestedat i la sinceritat perquè l’activitat surti bé].



Fotografia 10. Decidint qui bateja i qui repcepciona al *Takka-tennis*.

A 5èA, la R. també presenta dificultats al *Takka*. Llavors el mestre opta per incloure una base més abans d’arribar a la que en principi era la primera. Així escurça la distància entre bases i diu: “Al cap i a la fi, és una adaptació que serveix per a tots, per qui la pugui necessitar en qualsevol moment” [aquest és el màxim exponent de la inclusió, incloure adaptacions que qualsevol pugui fer servir i sense que aquestes interfereixin en el desenvolupament normal de la resta d’alumnes].

Més que de conflictes, en aquesta primera sessió d’ambdós grups podem parlar de les controvèrsies típiques del joc esportiu (o preesportiu, en aquest cas). Són petits conflictes relacionats amb qui ha arribat a base i qui no, quan un llançament ha estat correcte i quan no, etc. Hi ha grups en què la tendència és demanar una mediació directa per part del mestre, però aquest sol respondre amb expressions com: “Jo nois, és que estic en el mateix dubte que vosaltres...” o “Ara no estava mirant cap aquí i no ho he vist”, de manera que l’alumnat implicat ha de mirar de resoldre el seu conflicte d’una forma més autònoma [com deia abans, en altres sessions, vam introduir la norma de ‘qui para, mana’, volent dir que qui para té l’última decisió, però sempre des de l’honestedat i la veritat. Va anar prou bé i l’hem deixada. Hem de treballar coses d’aquest tipus perquè l’alumnat sigui capaç de gestionar els conflictes... amb la meva supervisió, és clar].

La primera sessió acaba per ambdós grups amb la recollida del material per part de tothom i una bona i merescuda dutxa final, doncs la participació per part d’ambdós grups ha estat molt alta i molt positiva.

## SESSIÓ 2.

En aquesta segona sessió el mestre reuneix l’alumnat al gimnàs. Els nens seuen als bancs per escoltar l’explicació. El mestre insisteix en que no començarà fins que no estiguin tranquils i ben asseguts. Avui hi són tots en ambdós grups, 26 alumnes en total a cadascun. Com en altres ocasions, hi ha un alumne universitari de pràctiques, estudiant de Magisteri en la Menció d’Educació Física.



Fotografia 11. Presentació sessió 3.

La sessió torna a ser llarga perquè aquests dies els alumnes han marxat d'excursió. El mestre explica que la classe d'avui està organitzada en 6 estacions de treball, totes elles relacionades amb la pràctica d'esports de raqueta. Hi haurà un grup d'aprenentatge per estació, i cadascuna d'elles tindrà una durada de 12 minuts. El mestre assegura: "De vosaltres depèn que aquests 12 minuts passin ràpid i de manera divertida, o que passin lents i es facin pesats. Tot dependrà de si treballeu bé o no".

Hi ha dues estacions al gimnàs (bàdminton i pales), i quatre al vestíbul exterior (ping-pong, speedball, joc de punteria amb raquetes i tennis). A cada estació hi ha una fitxa explicativa de la tasca a fer, i un alumne/a de cada grup llegeix, de manera rotativa, el seu contingut. Cada grup duu un rellotge per controlar el temps [\[al final jo també duia el control del temps perquè vaig haver d'incloure algun canvi en relació al que tenia pensat: el temps de sessió no donava per fer 4 minuts com els havia posat al full...\]](#).

La distribució de l'alumnat és, com ja caracteritza aquestes sessions, molt ràpida. Els grups d'aprenentatge cooperatiu ja estan formats de la primera sessió i el mestre designa un grup per estació: "Grup de la C., estació 1; Grup d'en J., estació 2; ...".

A l'estació de bàdminton, el mestre dóna l'opció d'escollir entre la raqueta pròpia d'aquest esport i una pala gran en cas que algun alumne/a tingui més dificultat. S'observa com hi ha infants que primer proven amb la raqueta de bàdminton, però quan veuen que no se'n surten (o que encara no se'n surten) canvien a la pala. D'aquesta manera, poden participar més fàcilment de l'activitat. Alguns van provant, intercanviant-se les dues raquetes [\[de fet, la illa es diu "Juguem a raquetes" per això mateix, perquè poden provar diferents tipus de material i agafar pràctica amb el que els vagi més bé\]](#).



Fotografia 12. Estació bàdminton al gimnàs.



El mestre va passant d'estació en estació, alternant indicacions de tipus tècnic i tàctic amb d'altres de caire més actitudinal i de treball en grup. També dóna molts ànims i aplaudeix les bones actuacions a tots els nivells. Em comenta que li agrada com està funcionant la sessió, i afegeix que ha estat fent recerca d'activitats de raquetes: "He estat buscant força, però el que he trobat és molt analític i tècnic en la majoria dels casos. Bé, i si no, prova a buscar tennis cooperatiu o alguna idea semblant, no trobaràs res! [riu]".



Fotografies 13 i 14. Estacions ping-pong i joc de punteria.

Hi ha algunes estacions on els grups d'aprenentatge cooperatiu es divideixen en parelles. És el cas del bàdminton, el ping-pong i el tennis. Tot i que a les fitxes ja posa que les parelles s'han d'anar intercanviant, el mestre vigila que realment sigui així: "Eh nois, ja porteu temps treballant així i recordeu que heu de canviar", o "Si a la fitxa posa que cada quatre minuts s'ha de canviar de parella, ho heu de fer!"



Fotografies 15 i 16. Estacions ping-pong i tennis.

En el cas de 5èA, el mestre veu que algun grup no funciona com caldria i els fa un toc d'atenció. Aprofita el canvi d'estació per fer una assemblea i posar-ho de manifest: "Veig coses que no m'agraden i s'han de reajustar. No és que aneu malament, però sé que podeu anar millor. Hi ha grups que estan treballant molt bé..., d'altres no tant. Si veig un grup que no treballa bé perquè no vol, m'enfadaré molt. Jo no sóc cap policia i confio en vosaltres, però m'heu de demostrar que puc fer-ho". El mestre acaba aquesta assemblea reajustant un grup en què havien quedat tres perquè una de les components tenia hora al metge. Ho soluciona agafant un component d'un grup de cinc que, pel que queda de sessió, es "mudrà" al grup que ha quedat coix.



Fotografia 17. Assemblea.

L'estació del speedball, o "matamosques" com li diuen els nens, engresca força els grups que hi passen. Una nena de 5èA que hi treballa, diu rient: "Això m'ha agradat, eh, aquesta cosa! A més, li dono!". El mestre se'ls mira rient i proposa que un cop hagin entrenat una mica, s'inventin un joc de raquetes amb speedball per seguir practicant. Els infants li demanen quin joc podria ser, i ell respon somrient: "Ah, no sé!" i marxa a veure un altre grup. Al cap d'una estona torna amb ells i diu: "I quin joc és, al final? Expliqueu-m'ho".



Fotografia 18. Estació speedball, o "matamosques".

A un dels grups d'aprenentatge de 5èA hi ha un nen molt hàbil a nivell motriu i amb una actitud força competitiva. S'observen moments en què monopolitza l'activitat motriu i alguns components del seu grup li recriminen. El mestre va passant i s'hi està una estona mirant-los, donant diferents indicacions. Serà d'interès saber si és conscient d'aquest tipus de situacions i si el fet de romandre més estona amb aquest grup respon a això [\[no sóc conscient d'aquesta situació, però si ho comentes segur que seria per això!\]](#).

També a 5èA, el grup de la R. està tenint dificultats a l'estació de la roda de pales. La R. no se'n surt i l'activitat no resulta fluida. El mestre els aconsella que estableixin un ordre de llançament i que la deixin espai físic per poder intervenir. El grup decideix que sigui la nena qui comenci primera. Tanmateix, l'activitat s'atura massa i el mestre decideix partir el grup en dos i ficar-se ell també a l'activitat. D'aquesta manera, tres components del grup treballen junts i els altres dos (incloent la R.) treballen amb el mestre. La roda és així més curta, i sumat a les indicacions contínues del mestre, la tasca surt molt millor. Tant els companys de grup com la nena aconsegueixen treballar-hi. La R. també podrà retenir la pilota si ho necessita: "R., pots retenir-la amb la mà si veus que no li dones directament".



Fotografia 19. Adaptació estació roda de pales.

A la R. li està costant aquesta unitat didàctica. Amb el mestre intuïm que possiblement els seus problemes visomotors (pendent de diagnòstic definitiu) li estiguin dificultant la coordinació oculomanual. Hi ha un moment que la nena s'enfada amb el seu grup, que l'estaven ajudant i l'havien aconsellada que deixés la pala de ping-pong i que agafés una raqueta més gran. El mestre li demana i ella respon: "A veure, però si jo no vull... He de decidir jo, no?". El mestre assenyala: "R., a vegades també hem d'escoltar el grup. Pensa que entre tots heu d'aconseguir l'objectiu, i que si un de vosaltres no ho fa la resta tampoc. A més, l'opció d'agafar raquetes més grans és per a tothom". R. accedeix i acaba agafant una raqueta més gran. S'observa que així funciona millor i el seu grup la felicita. El mestre treballa una estona amb ells i tots acaben rient. El conflicte sembla haver-se quedat en això.

En el cas de 5èB la sessió resulta molt activa i profitosa. Els infants passen per totes les estacions i en general participen de manera molt satisfactòria de les diferents tasques.

La classe acaba en ambdós grups amb la recollida col·lectiva del material. Cada grup d'aprenentatge s'encarrega de recollir-ne el de l'estació en què ha acabat i marxen a la dutxa.

### SESSIÓ 3.

La tercera sessió d'aquesta unitat es duu a terme a la pista poliesportiva exterior. En el cas dels dos cursos, els infants hi arriben i mentre el mestre prepara el material juguen un parell o tres de minuts al *Joc del Moli*.

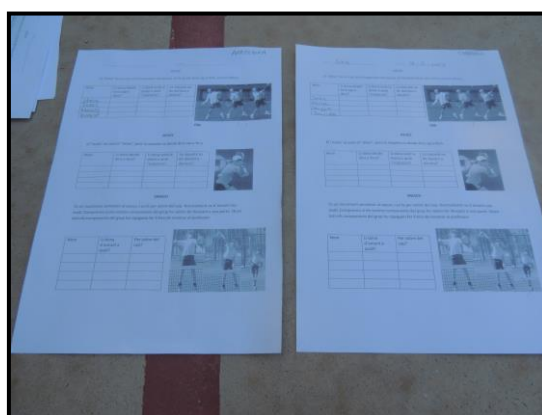
Fins ara els alumnes s'han familiaritzat amb el treball de raquetes, han treballat els llançaments i les recepcions i han provat modalitats i materials diversos (tennis, bàdminton, ping-pong...). Avui, el mestre segueix amb el tennis i introduirà els conceptes de drive, revés i smach. Ha preparat unes fitxes de coavaluació i seguiment grupal per l'ocasió, molt similars als dossiers d'avaluació grupal que sol fer servir.

Les fitxes d'avui fan més èmfasi en els aprenentatges motrius. Hi ha una breu explicació de cada gest i els alumnes s'hauran d'observar i valorar entre ells:

- *Drive*: Li dóna de fora cap a dins? Li dóna amb la dreta o amb l'esquerra? La raqueta va de darrere a davant?
- *Revés*: Li dóna de dins cap a fora? Li dóna amb la dreta o amb l'esquerra? La raqueta va de davant a darrere?
- *Smach*: Li dóna de damunt a avall? Per sobre del cap?



El mestre utilitza aquestes fitxes per explicar a l'alumnat què i com treballaran avui. Un cop emplenades pel nens, a ell li serviran per a l'avaluació. Tampoc oblidar fer una demostració de cadascun dels gestos.



Fotografies 20, 21 i 22. Presentació sessió 4 i material escrit utilitzat per avaluar el treball.

La sessió es divideix en tres parts, cadascuna de les quals servirà per practicar una de les tècniques abans esmentades (drive, revés i smach). Els grups funcionaran de la següent manera: per cada gest es designarà un secretari/a de grup, que anirà amb el mestre perquè aquest expliqui molt bé com es fa i com han d'emplenar la graella corresponent.

El mestre també explica als secretaris que dins del grup treballaran per parelles que aniran rotant, de manera que tots treballaran amb tots. Dins de cada parella hi haurà un professor/a-entrenador/a, que observarà i corregirà si escau l'execució de l'altre. Anotará els resultats i després s'intercanviaran els rols. El treball funciona de manera molt dinàmica i els grups s'organitzen admirablement bé.



Fotografies 23 i 24. El mestre explica la tasca als secretaris. Posteriorment, aquests l'expliquen al seu grup.

El mestre va passant pels grups donant indicacions i ajudant a qui ho necessita. En el cas de la R., la nena de 5èA, em comenta: "Cada cop me n'adono més, de com li costa a la R.". Al llarg de la sessió, mai deixa de passar per on treballa la nena per donar-li feedback positiu, costum que tot plegat té amb qualsevol altre alumne/a que consideri que ho necessita. A 5èB avisa un grup que es demora una mica: "Aquest grup no sé que està fent avui, eh? Vinga nois!". També reforça positivament una nena que està treballant amb un company de grup: "Molt bé, la J. Què bé que li passa perquè el company pugui fer el revés!".



**Fotografies 25, 26 i 27.** Treball per parelles dins del grup d'aprenentatge i indicacions del mestre.

A 5èA es dóna un moment molt simpàtic entre mestre i alumnat: els nens porten uns minuts treballant i el mestre em comenta que no està segur d'haver-se explicat amb claredat. Per aquest motiu crida l'alumnat a assemblea i els pregunta com estan treballant: "Esteu fent de professor/entrenador?"; "Aneu canviant el rol?"; etc. Al final, el mestre comprova que, tot i que ell tingui la sensació de no haver explicat bé la tasca, l'alumnat l'ha duta a terme tal i com ell pretenia. Els nens tornen a la feina i el mestre diu rient mentre se'ls mira: "Jo crec que he insistit tant amb ells al llarg d'aquests anys, que ja quan explico, gairebé no necessiten ni escoltar-me. És com si diguessin 'Que sí R., que sí, que ja sabem què vols'... i mira que m'ha semblat que m'estava explicant fatal i no sabia com sortir del bucle...!". Riem.



**Fotografia 28.** Assemblea.

Tot i que l'alumnat de 5èA ha entès la tasca millor del que el mestre pensava, aquest no ha quedat tranquil i modifica la graella de cara a la sessió amb 5èB. En aquest cas, s'ajuda del full que ha millorat i s'assegura explícitament que l'alumnat ha entès la dinàmica: "Teniu alguna pregunta? Ara és el moment, eh?". També els diu que explicarà els tres moviments ell mateix, i que per tant en aquesta sessió hauran de fer tres assemblees de grup sencer. Però, el mestre observa com l'alumnat treballa molt bé i només n'ha de fer dues: "Us havia dit que faríem tres assemblees, però anem molt bé i no perdrem temps de pràctica. Vigileu ara que toca el revés, perquè és el moviment més difícil. Llegiu bé com es fa i jo aniré passant".

Un dels nens d'aquest curs pregunta: "R., i els grups de 5, com ho fem?". "Molt bona pregunta!", respon el mestre, "Teniu una feina un xic més difícil... un professor/entrenador haurà d'observar dues persones alhora". Alguns alumnes deixen anar: "Guau... serà més difícil".

Al llarg del que queda de sessió, es pot observar com els alumnes d'ambdós cursos treballen i s'ajuden entre sí. Quan els més hàbils o amb coneixements fan de professor/entrenador, expliquen i demostren el company o companya de quina manera han d'executar cada gest: "Agafa la raqueta així, pilota a l'aire i pam!". També els nens i nenes que no disposen d'aquestes experiències tenen l'oportunitat de passar per aquest rol i dir-li a la parella com el veuen, en funció de la informació que se'ls hi ha donat abans sobre la tasca.

A 5èB es recull la conversa d'una parella de nens que avaluen la seva tasca. El nen que practicava diu: "À., m'ha sortit bé?", i qui l'observava assenyala: "T'ha sortit bé, però has de practicar més, eh J.C.?".

També s'observa el treball entre un nen hàbil i un altre nen que presenta un retard general en l'aprenentatge. Després que el mestre agafés aquest últim i li ensenyés el moviment, el company l'encoratja perquè segueixi practicant: "Molt bé, J., tio...". El nen s'anima i crida rient: "Vamos!".

Per la seva part, el mestre continua passant i donant indicacions, i avisa dels canvis de parella i de tasca. Alguns dels seus comentaris són:

- "Moviment del braç, és molt important el moviment del braç!"
- "Recorda, el revés va de dins cap a fora"
- "Com va? Va bé?" "Tu que ja en saps, ajuda-la amb aquest gest"
- "Recordeu que abans de posar-vos-hi, heu de mirar i llegir com es fa el moviment que toca, d'acord?"
- "D., tu li has de passar la pilota de manera que ell pugui fer el drive. Així [li demostra]..."
- "Val, canvi! Ara qui feia de professor/entrenador fa de jugador, però abans heu d'omplir la graella que toca"
- "Recordeu que qui fa de professor/entrenador també pot practicar mentre ajuda l'altre! Com quan jo em poso a practicar amb vosaltres!"



**Fotografia 29.** Un grup d'aprenentatge treballant per parelles.

Mentre els nens treballen, el mestre reflexiona sobre l'èmfasi en els gestos tècnics. A la sessió amb 5èA diu: "Per mi no té tanta importància que el drive surti perfecte des del punt de vista tècnic com que el coneguim, sàpiguen com i per què es fa i el practiquin de manera que puguin participar del joc. Que surti 100% perfecte... penso que no toca". Amb 5èB, assenyala: "El moviment en sí és gairebé lo de menys... ara és més important tot el procés d'aprendre a aprendre, el fet d'ara jo t'observo a veure si te'n surts, ara em mires tu a mi, ens avaluem, etc."



També opina sobre les agrupacions: “Quan treballes per parelles dins del grup normalment sempre es posen primer amb l’amic o l’amiga. És normal. Però bé, de totes maneres després hi ha les rotacions i tu com a mestre t’assegures els canvis i que tots treballen amb tots”, o “Mira què *xulo*... ara mateix, estan gairebé tots treballant en parelles de nen-nena” [això va sorgir d’una reflexió que em va fer un alumne, que em deia que cap mestre li deixava jugar amb el seu millor amic. Crec que també tenen dret a jugar amb tots, inclòs el seu millor amic o amiga].



Fotografies 30, 31, 32 i 33. Omplint el full de la sessió 4.

L’ambient de la sessió ha estat relaxat i distès. Els grups d’ambdós cursos han treballat sense incidències i el temps de pràctica motriu ha estat màxim per una sessió curta que dura aproximadament 40 minuts. En el cas de 5èA, quan sona el timbre de l’escola el mestre em diu: “Se’m fan curtes aquestes sessions de 40 minuts, podríem treballar una estona més. Mira’ls, ha sonat el timbre i ningú deixa de treballar. Cap d’ells s’atura i deixa la raqueta”. El mestre tenia pensada una altra activitat per avui que haurà d’esperar a la propera sessió.

La classe acaba en ambdós casos amb la recollida conjunta del material que s’ha fet servir. Els nens ajuden al mestre a portar-ho tot de la pista al magatzem del gimnàs. Aquest és un dels moments en què el mestre aprofita per preguntar als alumnes de manera més o menys individual com se senten i com es veuen a sí mateixos a les sessions.



La quarta sessió també es duu a terme a la pista exterior. A 5èA, hi ha alumnes que “entrenen” amb el *Joc del Moli* i altres ajuden al mestre a preparar el material que es farà servir. 5èB dedica aquests pocs minuts al *Joc de la Cadena*.

El mestre dóna la benvinguda a l'alumnat: “Què tal? Amb ganes de treballar?”, i es disposa a explicar en ambdós grups en què consistirà la sessió d'avui: “Bé, doncs com sempre, explico ara i ja no parem fins al final. Si al llarg de la sessió necessiteu ajuda m'ho dieu”.

El mestre porta un full per omplir amb el treball d'avui. Diu a l'alumnat: “Us donaré un full per grup, i quan jo us avisi haureu de contestar aquestes preguntes [*amb resposta de sí/no*]. Tan de bo al final de la classe tothom tingui un sí”. Alguns infants semblen preocupar-se i comencen a fer preguntes al respecte. El mestre contesta: “Nois no és un examen, és per aprendre, com tot el que fem. Així que ara no li doneu una importància que no té!”.



Fotografia 34. Presentació sessió 5. Exemple 5èA.

La sessió en ambdós grups està organitzada a partir de sis estacions de treball. A totes es treballa de manera més o menys específica les habilitats bàsiques dels esports de raqueta, perquè el mestre ha volgut donar un punt original a aquesta classe. Cada estació té una durada de 12 minuts i són: 1) bitlles catalanes amb raquetes; 2) un 21 cooperatiu amb raquetes; 3) circuit d'equilibri amb raquetes; 4) frontó amb (o sense) raquetes, 5) una “ràpida” amb raquetes, i 6) invenció d'un repte cooperatiu amb raquetes, aplicant tot allò après (s'ha d'explicar al mestre abans de dur-lo a terme).



Fotografies 35, 36 i 37. Estacions de treball. Exemple 5èA.



**Fotografies 38, 39 i 40.** Estacions de treball. Exemple 5èA.

A cada estació hi ha un fitxa explicativa de l'activitat, de manera que són els grups qui s'encarreguen de llegir-la i veure què se'ls demana a cada situació. Tot i que el mestre no inclou avui el rol de secretari/a, recorda als grups que han de llegir tots i que la resta ha d'escoltar qui llegeix per poder entendre el que s'ha de fer.

Les rotacions d'aquesta sessió es faran a indicació del mestre i "en el sentit de les agulles del rellotge". Alguns infants miren la seva situació a l'espai i fan girar la mà en l'intent de comprovar cap a on hauran de rotar: "Cap allà, no?", "No, cap allà!", "Ah, sí! Jajaja!".

Quan els nens comencen a practicar, el mestre mira la panoràmica general de la pista, i diu: "Vaig a incloure una estació més. La d'entrenament o minipartit, perquè hi hagi una que sigui purament de raquetes".



**Fotografia 41.** Estació de minipartit. Exemple 5èA.

L'alumnat va treballant i el mestre passa per les diferents estacions fent de guia i resolent dubtes: "Heu de tirar amb la raqueta des de l'aro i crec que està massa a prop per vosaltres. Podeu provar a posar-lo més lluny, però vaja, vosaltres mateixos...".

A vegades els formula algun interrogant perquè els grups reflexionin sobre el seu treball: "El meu treball és posar-vos problemes, perquè de fet l'esport són problemes a resoldre. El vostre treball és arribar a una solució".

Com a mestre, la seva tasca principal en aquests moments és assegurar-se que tothom participa, que les execucions són correctes, que les normes s'acompleixen... i si escau, inclou les adaptacions que considera necessàries a cada moment. Sempre para atenció als comentaris que es donen entre els alumnes, i em diu: "Has vist com s'animen i s'orienten entre ells? Això és molt important. Tant des del punt de vista de les relacions socials i la motivació com del que suposa perquè practiquin i millorin a nivell motriu. En D. li acaba de dir a la seva companya 'Vinga L., no passa res, torna a provar!' Això és súper important."

Es fixa en els alumnes que tenen més dificultats: “Mira la R. Avui treballa millor. Duu les ulleres posades, fixa-t’hi”. Llavors aprofita per dir a la nena, que treballava sense adonar-se’n: “Molt bé, la R. Quina crack!”. La nena el mira i somriu. També crida l’atenció als grups que veu més relaxats: “Eh! Que és una ràpida, no una lenta!”.

El mestre acaba mirant la panoràmica general de la classe, i afegeix: “Estan aprenent tots un munt, eh?”. Una nena de 5èB que ha millorat força des de la primera sessió, ens diu: “¡El domingo me pasé una hora y media entrenándome!”. El mestre riu i li contesta: “Ja es nota ja, molt bé!”.

Una nena de 5èA s’apropa al mestre i li diu: “R., avui no m’ho estic passant bé amb en J.”. Certament, el nen avui no està treballant com sempre. El mestre crida l’alumne i parla amb ell: “J., què passa avui perquè em diguin els teus companys de grup que no s’ho estan passant bé amb tu?”.

Una altra nena de 5èa arriba fins on és el mestre i li diu: “R., tots els del meu grup han passat la prova menys jo... només he aconseguit 8 tocs seguits”. El mestre contesta: “No passa res, M. Això vol dir que has de continuar practicant, però veuràs que ho fas!”. La nena mira al mestre i assenyala: “Però és que ells [*tres nens que formen el grup d’aprenentatge amb ella*] volen passar ja de prova...”. Llavors el mestre observa: “Ah, si és així no. Diga’ls-hi. Llavors no ets tu qui està malament, és la prova. Vés i ara hi vaig jo”. Abans que la nena torni amb el seu grup, el mestre li dóna unes indicacions de millora perquè continuï practicant: “M., intenta-ho així fins al límit, val? Si no, buscarem solucions”. Ella assenteix i marxa a treballar.

Un grup d’aprenentatge de 5èA té avui dos components lesionats: una nena duu dos dits encanyats i un nen té un esquinç de turmell. S’han posat el nom del “grup dels *lisiats*”. Passen per totes les estacions amb la resta de companys i treballen segons les seves possibilitats. Realment fan un molt bon treball i al final d’una rotació s’apropen al mestre dient: “*Los lisiados* hem aconseguit els 5 punts!”. El mestre riu i els felicita.

A meitat de la sessió amb els dos grups, el mestre aprofita per fer una assemblea. A 5èA diu: “Nois, hi ha coses que no m’estan agradant i persones que no estan treballant bé. No diré qui són, però són tres persones, així que penseu cadascú de vosaltres el que heu fet fins ara. Milloreu això el temps que queda de sessió perquè si haguéssim d’omplir ara les graelles del dossier d’avaluació, jo posaria un 0 directament.”



Fotografia 42. Assemblea. Exemple 5èA.

Després de l’assemblea, els grups reprenen l’activitat. Cada grup d’aprenentatge va a l’estació corresponent i en pocs minuts la dinàmica de la classe torna a ser la mateixa. Els grups treballen amb autonomia i quan consideren que ho

necessiten vénen a consultar al mestre: “Tot i que t’ho preparis molt i que ells treballin bé, has d’estar a sobre. Encara ho necessiten”, em diu.

Una nena de 5èA ve a dir-li al mestre que avui no està bé en el seu grup: “Em tracten malament!”. El mestre li diu: “Parlo amb ells. I tu, fem una cosa: després de cada estació de les que queden, quan acabin, o abans si ho necessites, véns i em dius com t’han tractat. Si tot bé, ok. Si no, m’hi ficaré jo”.

El grup de la R. (la nena amb problemes de visió), crea una adaptació a l’estació del 21 cooperatiu. Donat que l’objectiu és intentar encistellar la pilota de tennis amb la raqueta i la R. presenta massa dificultats per aconseguir-ho, els companys de grup introdueixen el carro de transportar el material com a lloc alternatiu on encistellar. El mestre exclama: “Oh, quina adaptació més bona! Molt bé nois!”.



**Fotografia 43.** Adaptació feta pel grup d’aprenentatge de la R.

A l’estació d’inventar un repte cooperatiu amb raquetes, els alumnes van cridant al mestre per explicar-li les seves idees. En el cas d’un grup de 5èA el mestre diu: “Oh, molt bé, això que m’expliqueu ho podeu fer. De fet, es fa en diferents esports [mestre i alumnes en diuen un parell]”.

En B. és molt hàbil a nivell motriu. Presenta certes actituds competitives, però diu el mestre que és un nen amb un fons molt bo: “Sempre és el dolent de la classe, i no és ben bé així”. A l’estació del circuit amb raquetes, en B. estava entrenant sol a la paret del costat i el mestre li crida l’atenció. El nen diu: “No R., és que jo ja havia acabat el meu circuit i estava entrenant aquí”. El mestre l’agafa i li diu: “Val B., fem una cosa. Avui el teu grup s’estan barallant molt. Necessito que m’ajudis a gestionar-lo. Tu en saps molt, d’esport, per això has de gestionar l’equip”. El nen assenteix i va amb el seu grup per ajudar-los amb l’activitat.

El mestre avisa l’alumnat que és el moment d’omplir el full que ha dissenyat per avui. Per a ell, serà substitutori en aquest cas del dossier d’avaluació habitual. Alguns comentaris que s’enregistren dels alumnes són: “R., tu t’has divertit?”, “¿Te he ayudado?”.

Els grup dels “lisiats” lliuren el seu full al mestre, que se’l mira i diu: “Ostres, això és ser honest!”. M’ensenya l’avaluació dels nens. A la pregunta “Realitza bé el revés?”, l’avaluació de la nena amb els dits encanyats és “No, perquè no pot”.

El mestre acaba de recollir el material amb l’ajuda de l’alumnat i acaba la sessió.





Fotografies 44, 45 i 46. Omplint la graella de la sessió 5. Exemples de 5èA.

## SESSIÓ 5.

Última sessió d'aquesta unitat on es durà a terme la prova per passar d'illa. En el cas de 5èA, acompanyo al mestre a buscar-los a l'aula. Quan estem pujant les escales, apareix un vailet de primer curs que havia fet Educació Física a primera hora. Es planta davant del mestre i li diu: "R., quan faràs raquetes amb nosaltres?". El mestreriu i li diu: "Ostres, J.! És veritat! El proper dia farem alguna cosa, no et preocupis!".

El mestre dona la benvinguda a l'alumnat i diu que avui faran la prova per passar d'illa. Les seves indicacions són:

1. Cada grup d'aprenentatge ha de muntar un camp, com els que han estat utilitzant fins al moment. No cal que facin servir molts conus, simplement cal que marquin bé les referències.
2. Cada alumne/a ha d'aconseguir l'objectiu inicialment establert: ser capaç de fer com a mínim 5 passes bons amb cadascun dels membres del seu grup d'aprenentatge.
3. Han de fer servir tots els coneixements apresos al llarg de les sessions.
4. El mestre recorda que és bo que treballin tranquils, que la prova no és un examen en sí, sinó que serveix per passar d'una illa a una altra: "Algú pot suspendre la prova i passar d'illa amb un excel·lent perquè s'ha esforçat molt. El que sí sap aquesta persona és que haurà de continuar practicant a estones la prova suspesa (per exemple, a l'hora del pati, abans o després del menjador, etc.) fins que la superi i jo ho vegi".



Fotografia 47. Presentació prova de la sessió 6. Exemple de 5èA.

En ambdós cursos, els grups d'aprenentatge agafen el material que el mestre ha posat a la seva disposició per l'ocasió (conus, raquetes i pilotes) i es dispersen per la pista per muntar el seu camp. La majoria ho fan de manera ràpida i en pocs minuts estan practicant.



Fotografies 48, 49 i 50. Preparant els camps per a la prova. Exemple de 5èA.

Els grups treballen i el mestre va passant per comprovar que van assolint els objectius marcats. Independentment de que sigui una avaluació, ell fa com a la resta de sessions i corregeix, aconsella i anima constantment l'alumnat: "Oooh, quina jugadora, la M.! Vaja punt que s'ha vist al *Gerbert!*"; "Ara, això és. Molt millor i molt bé!". El mestre també va marcant el temps i els canvis de parella.

M., una nena de 5èB, s'apropa al banc on estic recollint les dades i em diu tota contenta: "Laura, te'n recordes que el primer dia no ho vaig aconseguir amb l'I.? Doncs avui n'hem fet 25 seguides, sense equivocar-nos!!". L'I., que l'acompanya, somriu i m'assenteix amb el cap. Està tan contenta que em mira somrient i sense esperar a que li digui res corre a dir-li el mateix al mestre, que en aquests moments estava mirant un altre grup.

El mestre se m'apropa i em diu: "La R. i la P. em feien patir... però han superat la prova". Es refereix a la nena amb problemes visuals i a una nena d'incorporació tardana amb poc bagatge motriu.

Després, mira la M., que ara treballa amb en B., el nen possiblement més hàbil de la classe, i diu: "Què bé, com ha millorat la M. I quin bon company que porta amb ella!".

A 5èA hi ha un nen amb la Síndrome d'Asperger, i el mestre em diu: "L'I. ha millorat moltíssim, estic súper content". S'hi apropa, l'agafa per les espatlles i li diu: "I. tio, has millorat mogollón, estic súper content amb tu!".

Cada dues rotacions aproximadament el mestre fa una assemblea molt ràpida en què els nens no cal que es moguin del lloc on estan treballant. Demana si tothom ha passat la prova: "Sigueu honestos, si us plau. Jo he anat passant i ho sé, però ja sabeu que jo no sóc cap policia".



Fotografia 51. Passant la prova. Exemple de 5èA.

La R. crida al mestre des de l'altra banda de la pista. Somriu i li diu: "R., he aconseguit fer-ne 24!". El mestre la felicita, molt content amb el seu resultat. Els seus problemes de visió i demés no han pogut en aquest cas amb el seu interès per aprendre.

El mestre ha aconseguit que la prova es dugui a terme en un ambient distès, com si fos una sessió més de la unitat. Tothom acaba superant l'objectiu.

Els últims cinc minuts, el mestre deixa que juguin a raquetes de manera lliure. Un nen queda sol i s'hi posa amb ell. Aprofito per observar aquests últims minuts i veig com només s'ha format una parella mixta, i com els nens més hàbils a nivell motriu estan jugant junts, igual que els menys hàbils. Són només cinc minuts, però que ajuden a donar encara més sentit a la metodologia que aquest mestre duu a terme a les seves classes [aquest és el problema, que si sempre deixes que ells facin les parelles o deixes passar el que jo dic "la llei de la selva", els nens/es amb més dificultats i els que tenen menys coneixements sempre es queden sols/soles. Aquí és on hem d'intervenir, com a mestres i com a professionals de l'àrea d'Educació Física escolar. De fet vaig fer-ho com a experiment i per demostrar què és el que passa, però no ho faig mai!].

Sona la música. L'alumnat ajuda el mestre a recollir el material utilitzat i marxen a l'aula. La unitat d'iniciació als esports de raqueta ha acabat amb una última sessió en què el temps de pràctica motriu ha estat màxim i en què l'alumnat, dins del que era el seu punt de partida i del que han pogut aprendre ara, ha mostrat desimboltura suficient com per continuar gaudint i jugant a raquetes tant dins com fora de l'escola [Llegir tot això em permet adonar-me'n que, ara vist una mica des de "lluny", potser hi hauria coses que canviaria. Però penso que també es bo mirar el "passat" amb estima i nostàlgia, i saber que tot i que canviaries coses, les decisions que prens com a mestre es donen en un moment concret i únic que no torna a repetir-se. En aquest sentit, tinc la consciència tranquil·la amb el treball que els alumnes i jo fem plegats perquè en tot moment ho faig com millor puc i els nens treballen com millor saben. Crec que això és també una de les riqueses de ser mestre: estar content amb la feina que has fet per agafar impuls de cara a les feines futures que vindran!].



## PLANETA n°1: ATLETISME



Curs:

Grup d'aprenentatge n°:

### Objectius:

1. Tots els components del grup han d'aprendre les tècniques de l'atletisme.
2. Tots els components del grup han de divertir-se i gaudir de l'activitat.
3. Tots els components del grup han d'ajudar i animar als seus companys.
4. Tots els components del grup han d'esforçar-se al màxim, tot evitant riscos.

El nostre grup està format per:

\_\_\_\_\_

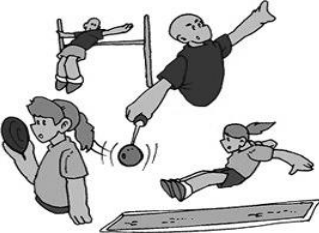
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

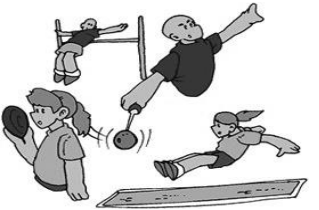
\_\_\_\_\_

Sessions 1 i 2

Seguiment i avaluació de grup					
<b>ATLETISME</b> 	Components del grup				
Aprèn les tècniques de l'atletisme					
Es diverteix i gaudeix de l'activitat					
Ajuda i anima als companys					
S'esforça al màxim, tot evitant riscos					

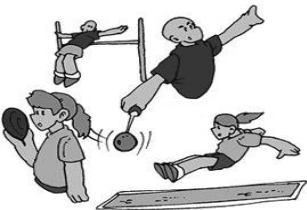
**0** = No en sap  
**1** = Li costa molt  
**2** = A vegades ho fa bé, però encara necessita millorar  
**3** = Ho fa bé sovint  
**4** = Ho fa molt bé sempre

Sessions 3 i 4

Seguiment i avaluació de grup					
<b>ATLETISME</b> 	Components del grup				
Aprèn les tècniques de l'atletisme					
Es diverteix i gaudeix de l'activitat					
Ajuda i anima als companys					
S'esforça al màxim, tot evitant riscos					

**0** = No en sap  
**1** = Li costa molt  
**2** = A vegades ho fa bé, però encara necessita millorar  
**3** = Ho fa bé sovint  
**4** = Ho fa molt bé sempre

Sessions 5 i 6

Seguiment i avaluació de grup					
<b>ATLETISME</b> 	Components del grup				
Aprèn les tècniques de l'atletisme					
Es diverteix i gaudeix de l'activitat					
Ajuda i anima als companys					
S'esforça al màxim, tot evitant riscos					

**0** = No en sap

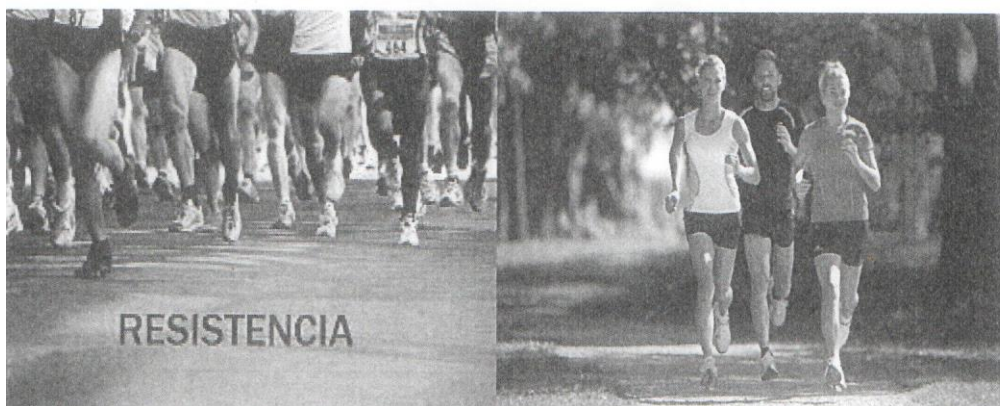
**1** = Li costa molt

**2** = A vegades ho fa bé, però encara necessita millorar

**3** = Ho fa bé sovint

**4** = Ho fa molt bé sempre

## PLANETA NÚMERO 1: ATLETISME



**OBJECTIU 1:** Mantenir un ritme constant o bé, anar de MENYS A MÉS.

**OBJECTIU 2:** Acabar en bones condicions.

**OBJECTIU 3:** Esforçar-se al màxim.

### SÈRIE 1:

**ENTRENADOR/A:** \_\_\_\_\_ **ATLETA:** \_\_\_\_\_

Entrenador/a	Atleta
Ha assolit l'objectiu 1?	Sí / No / A millorar
Ha assolit l'objectiu 2?	Sí / No / A millorar
Ha assolit l'objectiu 3?	Sí / No / A millorar
Quantes voltes ha fet?	

### SÈRIE 2:

**ENTRENADOR/A:** \_\_\_\_\_ **ATLETA:** \_\_\_\_\_

Entrenador/a	Atleta
Ha assolit l'objectiu 1?	Sí / No / A millorar
Ha assolit l'objectiu 2?	Sí / No / A millorar
Ha assolit l'objectiu 3?	Sí / No / A millorar
Quantes voltes ha fet?	

## ENTREVISTA MESTRE EDUCACIÓ FÍSICA

---

Fitxa tècnica del Mestre	
Sexe	Masculí.
Edat	37.
Formació inicial	Mestre especialista d'Educació Física per la UAB (finalitza al 1999).
Formació complementària	<i>Màster en Inclusió</i> per la Universitat de Vic (BCN). TFM: ¿És la metodologia cooperativa una eina d'inclusió a les classes d'Educació Física? Direcció: Dr. Pere Pujolàs. Qualificació: Excel·lent.
Temps experiència docent	18 anys (13 fent ús de l'aprenentatge cooperatiu, 10-11 en la IE)
Temps com a mestre d'EF al <i>Gerbert d'Orlhac</i>	6 anys.
Experiència en l'àmbit de l'esport extraescolar	Sí, inclosa aplicant l'aprenentatge cooperatiu.

### BLOC I.- CONCEPCIÓ PERSONAL I PROFESSIONAL SOBRE L'EF I L'ESPORT / ÚS DE L'APRENENTATGE COOPERATIU

---

#### 1. Quant de temps portes aplicant l'aprenentatge cooperatiu (AC) a les teves classes i per què el vas escollir com a metodologia?

*Llevo aplicándolo más o menos desde el año 2004... 2004-2005, los inicios, que fueron más bien juegos cooperativos puntuales, pero ya con una intención cooperativa. Más o menos sí, llevo unos 10 años. Escogí el aprendizaje cooperativo como metodología porque yo veía que en el grupo, en las metodologías tradicionales que yo aplicaba, pues veía que continuamente había niñas desmotivadas, niños disruptivos, el clima de la clase era muy tenso... y Txema Córdoba me dio a conocer esta metodología y a partir de ahí empecé a aplicarla, muy poquito a poco como te digo, puntualmente en alguna sesión, con algún grupo en concreto... y así empecé.*

#### 2. Vas rebre formació sobre metodologies cooperatives en la teva formació inicial? O en cas contrari, on i com vas aprendre aquesta metodologia?

*No, no, para nada. Yo acabé Magisterio de Educación Física en el año 1999, y bueno, desde aquí también quiero hacer una crítica al sistema educativo que yo recibí, aunque no es mi... Ahora puedo verlo desde la distancia, pero en aquel momento yo pensaba que era bueno... en el sentido de que bueno, era la Universitat Autònoma de Barcelona, buenos profesionales, ¿no? Pero sí es cierto que me dieron una buena formación a nivel de contenidos, pero en ningún momento me hicieron reflexionar sobre la práctica, que yo era un poquito lo que buscaba. Era como un recetario de encontrar juegos y aplicar juegos... juegos del mundo, juegos de no sé qué, y nosotros los poníamos en práctica. Y mucha teoría, que también estaba muy bien, pero veo... yo lo que mejoraría es que no hay reflexión en esa acción, no había mucha creatividad, no había mucha motivación del profesorado y bueno... y el ámbito que nos enseñaron era muy reducido, que era simplemente el ámbito competitivo y deportivo, ¿vale? Todo esto yo lo puedo analizar después de un tiempo y después de una experiencia, y en aquel momento yo dije pues bueno... tampoco había mucho más, realmente.*

Y como tú me mencionas que no recibiste ningún tipo de formación en metodología cooperativa, ¿cómo y de qué manera aprendiste esta metodología? ¿En qué momento te pusiste en contacto con ella y cómo la has ido aprendiendo?

Pues como te decía fue a partir de un gran amigo, Txema Córdoba, que me dio a conocer esta manera de trabajar diferente, innovadora ¿no? Yo sabía que funcionaba porque siempre en los colegios hay la típica Semana de la Paz, que son juegos cooperativos y que sabes que siempre funciona ¿no? Pero siempre te quedas con que eso es sólo una parte de la Educación Física y que luego el resto son juegos competitivos, el enseñar a perder, la frustración, todo esto que, claro, yo tampoco lo ponía en cuestión porque era la única cosa que yo tenía ¿no? Como si fuera siempre así ¿no? Esto es así y ya está... como no lo podía comparar con otras metodologías o con otras estrategias, pues decía... esto es lo que hay. Y fue a raíz de Txema que me presentó la metodología cooperativa a raíz del Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas al que él fue, si no recuerdo mal el que se hizo en Gijón. Y fue curioso, porque recuerdo que el día que habló de esto había mucha más gente alrededor, éramos el grupo de trabajo de Educación Física de Cerdanyola. Y de esos pocos, pocos se mostraron receptivos, y yo recuerdo que ya en las primeras sesiones con el grupo pensé 'Ostras, pero si es la solución'. Era lo que venía buscando y valía la pena probarlo. Entonces sí que me la jugué y arriesgué a formarme más ¿no? Empecé a investigar, Txema me pasó el CD de las comunicaciones del congreso... pero bueno, ya te digo, que de aquel grupo que éramos, o de aquella generación que estudiamos Magisterio de Educación Física hasta 1.999, pocos han seguido esta metodología. Y mira que el boca a boca en el grupo sí que se extendió a compañeros de profesión, pero bueno, a día de hoy todavía te puedo decir que son pocos los que han probado.

¿Y por qué piensas que se mostraron reacios a probar esta metodología si, como tú, también podían ver que había cosas que no funcionaban?

Pues todavía le estoy dando vueltas, porque es que realmente funciona. Sí que es cierto que te tienes que formar, que tienes que investigar, pero ya te digo... si es que tienes que hacerlo forzado, mejor que no lo hagas. O sea, yo vi esa necesidad y como que me llamó algo de dentro... yo no puedo forzar a nadie. Como muy bien hizo Txema, es explicar un poquito lo que existía, el abanico de posibilidades, pero luego eres tú... es que no es real si fuerzas a una persona, le tiene que motivar, le tiene que salir de dentro. Tiene que sentirse feliz haciéndolo, tiene que ser un maestro que esté convencido, y antes de que estés convencido o de que tú puedas investigar... tiene que haber algo, como un neguit, una incertidumbre interior, y yo creo que esta gente, que pueden ser muy buenos profesionales y que pueden tener muchas virtudes, pero precisamente esta tienen que trabajarla más... considero ¿eh?

### **3. Com van ser els teus inicis introduint l'aprenentatge cooperatiu?**

- Va començar per tots els continguts alhora?
- Què va passar amb els d'iniciació esportiva (IE)?
- Quines dificultats van aparèixer?
- Com va presentar/introduir la metodologia a l'alumnat?
- I què va passar amb la resta de professorat?

Mira, ahí voy a ser muy crítico conmigo mismo ¿vale? Yo acabé en el año 1999 pero hasta el 2001 no empecé a trabajar como maestro y éste fue uno de los primeros años que cogí el interinaje de todo el año. Entonces yo el grupo-clase ya lo conocía, a partir de juegos competitivos y tal, pero yo ya llevaba un año con ese grupo más o menos ¿no? Entonces, te digo que soy crítico conmigo mismo porque, cuando eres joven, estás de interino... pues casi que no llevaba una programación, y tampoco me la pedían. Y esto también puede ser otra crítica ¿no? Un poco la dejadez a nivel de equipo

directivo y de inspección... el que un "profe" de Educación Física pueda hacer y deshacer sin tener ningún remordimiento ni nadie que le supervise. Entonces, pues bueno, lo que me apetecía a mí ese día lo hacía. Ya te digo, y decía 'Pues mira, tengo que hacer esto, pues voy a probar', y así iba probando muchas cosas y a raíz de esto iba probando el aprendizaje cooperativo, pero no dentro de una unidad didáctica, ni con una estructura ni una organización, sino hoy voy a probar esto con este grupo porque mira, porque tengo total libertad de hacerlo. Que ahora con el tiempo veo que hago una crítica ¿no? Y que digo que no, que eso no puede ser, pero claro, como no hay una supervisión por detrás, pues claro, aquí es uno de los problemas del área.

**¿Y qué pasó por ejemplo con los contenidos de iniciación deportiva? ¿Cómo empezaste a introducir el aprendizaje cooperativo en estos contenidos? Que, al fin y al cabo, es una de las características que te diferencian de otro profesorado que utiliza el aprendizaje cooperativo pero de momento en iniciación deportiva no lo está haciendo...**

Pues mira, como te digo, al principio empecé introduciendo juegos cooperativos muy puntuales ¿vale? El paracaídas, el juego de las sillas cooperativas... todo actividades cooperativas muy sencillas para introducir la idea de cooperación. Yo con el aprendizaje cooperativo empecé con ciclo inicial porque los juegos son más espontáneos y es más fácil probar cosas, pero en ciclo superior seguía siendo el "profe" competitivo y tradicional. Aplicaba las unidades didácticas ordinarias y a partir de la metodología que me enseñaron en la Universidad. No tenía ni la formación ni tampoco no existían los recursos como para atreverme por ejemplo con la iniciación deportiva, que entonces eran unos contenidos que a mí se me representaban como un estatus más elevado. Y aquí está la crítica ¿no? Es decir, como en ciclo inicial los juegos son más espontáneos es más fácil probar cosas, pero en ciclo superior como está más corrompido, como más... por el currículum, porque tienen que conseguir unos objetivos, por la iniciación deportiva, por el deporte extraescolar, por la competición... todo está como más contaminado y eso hace que tampoco te atrevas a probar demasiadas cosas nuevas. Tienes que estar muy seguro y yo en aquella época no lo estaba tanto como para arriesgarme con un contenido como el de iniciación deportiva.

**Ya, y a lo mejor necesitabas todavía un bagaje ¿no?**

Exacto.

**Como un rodaje previo... ¿Así dirías que los contenidos de iniciación deportiva tienen unas características que hacen que sea necesario un bagaje previo por parte del profesorado para introducir una metodología como la cooperativa?**

Yo lo considero importante, hay que tener una formación anterior y una confianza para jugártela en lo que estás haciendo. Si no recuerdo mal, ahora que me estás haciendo reflexionar sobre mi pasado, yo iba aplicando en la iniciación deportiva estrategias cooperativas, pero que surgían... no como una intención previa. En mi caso las unidades didácticas de iniciación deportiva continuaban siendo muy competitivas, las típicas de aprender cuatro habilidades y después partido. Entonces pensé en introducir el Marcador Colectivo, que para mí es una de las técnicas de aprendizaje cooperativo más sencillas y te modifica rápidamente la dinámica de la sesión de iniciación deportiva.

**¿Y cuándo y de qué manera te diste cuenta de que el aprendizaje cooperativo te servía también en la iniciación deportiva?**

Bueno, pues esto ya fue porque luego, después de este colegio, ya fui a Can Serra de Barberà, donde en 3er curso había un niño usuario de silla de ruedas eléctrica, el M. Entonces yo ya tenía la confianza de haber ido probando y de



*haber utilizado el aprendizaje cooperativo durante dos cursos en la escuela anterior. Pensé que tenía que incluir a aquel niño y que si por definición con esta metodología todos han de participar y aprender sí o sí... aquella era mi prueba de fuego. Me vi con capacidad para planificar toda la programación anual de la asignatura a partir del aprendizaje cooperativo, incluida iniciación deportiva. Y fue a raíz de esto que, ahora visto desde la distancia, también te digo que si yo no hubiera tenido a M., a lo mejor nunca hubiese hecho este cambio, o hubiera tardado mucho más en llegar. Con esto me la juego, y quiero decir que toda persona debería pasar por esto, por algo como este reto, como esta prueba de fuego de decir... Todo el mundo debería pasar por un cole donde hubiera grupos de niños con discapacidad motriz, o con alguna discapacidad, para ver cómo se hace, para ver cómo incluirlos porque ya te digo, si yo no hubiera tenido esta necesidad, estaría todavía apalancado, como 'No pasa nada'...*

**¿Qué dificultades te han ido apareciendo a los largo del tiempo aplicando el aprendizaje cooperativo, en todo los contenidos en general y en los contenidos de iniciación deportiva en particular? ¿Alguna dificultad que te ha ido apareciendo y la ha tenido que solucionar de esta manera, o que todavía no la ha podido solucionar?**

*Esta pregunta es muy amplia, pero bueno a ver... yo considero que no he tenido muchas dificultades, pero las que aparecen... aparecen de verdad. En mi caso cuando aplicaba los juegos cooperativos todo son beneficios, todo, desde el minuto cero. Por muy mal profe que seas, por poca formación que tengas sobre el aprendizaje cooperativo... pero con sólo aplicar algo de ello ya creas de por sí unas sinergias entre los alumnos que fluyen. Yo ahora, después de mucha reflexión, considero que los niños no son ni buenos ni malos, sino que es el contexto que tú creas. Y a raíz del aprendizaje cooperativo, tú creas un contexto donde los niños, como niños, y como puros que son y son buenas personas porque sí, porque todo el mundo nace bien, se saben desarrollar bien... y porque es innato al ser humano el cooperar, el ayudarse... eso es innato. Lo que nos han hecho ver que no lo es, que es la competición entre iguales, el pisarnos unos a otros, esto no es natural. Entonces, yo puedo asegurar que alguien que no sepa nada, puede comenzar a aplicar el aprendizaje cooperativo y ya puede comenzar a ver cosas beneficiosas. Y me la juego mucho con esta afirmación tan genérica ¿eh? Porque depende del grupo, depende de muchas cosas, pero... todo son cosas positivas. ¿Cosas negativas que surgieron? Pues mira, como te digo una tiene que estar confiado de lo que hace y de por qué o hace, y tiene que tener... un poco le tiene que salir de dentro, de decir 'Mira, esto va a ir así porque quiero otra cosa'. Y luego tienes que educar: has de educar a tus alumnos porque son tu materia prima, pero también tienes que hacer un trabajo con el resto de la escuela, con las familias y, en el caso de la Educación Física, ir ampliando el radio hasta el deporte extraescolar. Esto te lo tienes que tomar con calma y puede parecer una dificultad o limitación del aprendizaje cooperativo, pero yo tampoco diría eso. Más bien diría que es un acompañamiento que tienes que hacer y que es inherente a esta metodología. Es así, si quieres utilizar el aprendizaje cooperativo que sepas que, sí o sí, implica una mentalidad más abierta y cambiar muchas cosas que no son sólo de tu grupo-clase.*

**Sí, esto es lo que te iba a preguntar ahora a continuación: hablabas del contexto, de la importancia del contexto y tú como agente del proceso de enseñanza y aprendizaje estás dentro de un contexto, eres un agente más. Así, a la hora de decir me decanto por el aprendizaje cooperativo, voy a empezar a aplicarlo y estoy convencido de ello... ¿qué pasa con el resto de profesorado? Porque tú formas parte de un equipo docente y por lo tanto también tienes que trabajar con un equipo de maestros. Y te encontrarás que estén convencidos y otros que seguramente no lo estén tanto... ¿qué pasa con eso, R? ¿Te encuentras alguna dificultad o cómo lo trabajas?**

*Al principio yo no sabía bien la teoría, pero lo que iba descubriendo lo ponía en práctica. Sabía que si lo aplicaba en clase y funcionaba, entonces lo estaba haciendo bien. Aunque todavía no dominase toda la teoría y que nadie me acompañara en este proceso. Pero yo decía "Tan mal no lo tengo que hacer cuando mis niños son felices en clase,*

*cuando todos trabajan y aprenden". Entonces pensaba "Este es el camino". Entonces pienso, seremos los otros, serán los otros, los que están equivocados. Y cuando me preguntas el trabajo en equipo en la escuela, cuando hay gente que no opina igual... yo creo que trabajar en una escuela es también discutir. Discutir y poner en cuestión la manera de trabajar o diferentes metodologías, eso es trabajar. Porque yo también quiero un cole mejor. No discuto para destruir, sino para construir ¿sí? Lo que pasa es que claro, lo que yo opino, no... o sea, esta visión de la educación no la tiene todo el mundo. Y aquí sí que hay un problema, porque yo creo que la discusión es una riqueza, la discusión productiva, y creativa y constructiva. Pero muchos profesores se niegan a discutir en la escuela, y entonces ahí está el problema.*

**¿Es posible trabajar con aprendizaje cooperativo y con una visión de una educación inclusiva y conseguir los objetivos que te propones cuando a lo mejor el alumnado está trabajando también con profesorado que puede tener una metodología más tradicional? ¿O esto dificulta el proceso?**

*Hombre, realmente sí que dificulta el proceso, claro... por los niños y por ti. Si todo tiene una continuidad o todos trabajásemos igual en todas las áreas sería mucho más fácil, pero en mi caso no fue así y eso dificulta todo el proceso. Para los alumnos y para ti como maestro. Si te pasa eso y lo que te rodea es una metodología tradicional entonces tienes que estar dispuesto a "ganar esa pelea", porque sabes que es para mejorar. Que tengo que trabajar un poco más a los alumnos, pues sí, pero lo haré igual porque no voy a renunciar a mi manera de entender mi trabajo sólo porque otros no la compartan. Cuando te viene un grupo-clase y tú quieres trabajar de manera cooperativa cuando ellos trabajan de manera competitiva y tradicional, pues bueno, poco a poco se van dando cuenta de que el camino es este, la cooperación y no la competición. Porque bueno, aparte de que está demostrado con estudios científicos, esto se ve, que rinden más, que están más felices, que... no es casual, no es una casualidad que la Educación Física guste a todo el mundo, hay un trabajo ¿de acuerdo? Con todo esto quiero decir que yo lo tengo mucho más fácil si el grupo viene preparado, evidentemente. Si no, voy a hacer lo mismo porque yo voy con esta idea de trabajar. Que hay que trabajarlos un poquito más, pues sí, pero no voy a renunciar a mi manera de trabajar porque la mayoría opte por otra opción, la cual yo no comparto.*

**¿El alumnado responde bien con esta manera de trabajar? ¿Estás satisfecho de cómo reaccionan los críos trabando así?**

*Es que es mágico, es como descubrir verdaderamente tu vocación ¿no? De ser educador, de ser maestro... de tú disfrutar en tus sesiones, de ver cómo las otras personas se lo pasan bien y tú también, es que es mágico. Es genial, todavía no entiendo que siendo tan bueno y tan fácil, todavía haya gente que se niegue a renovarse, o solamente a inspeccionar, a 'Oye, ¿cómo lo haces?', a ser curioso, a interesarse, porque siguen obcecados en que ser profesor es la disciplina, la seriedad, el esfuerzo ¿no? El aprender a perder, cosa que nunca he entendido... 'aprender a perder'... no lo entiendo, hay que aprender a ganar, no a perder. Entonces, yo no he tenido ningún problema, al revés, pero creo que ha sido, que también evidentemente ha influido el aprendizaje cooperativo ¿eh?, pero es mi actitud. Te tiene que motivar, tiene que ser una cosa de la que estés convencido y que a la vez te haga feliz. Eso los alumnos lo ven, lo huelen y se les contagia. Porque si otro profe, que puede ser muy profesional, pero si no está... si no sabe lo que hace, si está... ni demuestra una emoción... nadie le va a creer. Hay que demostrar emoción y convencimiento, si no tus alumnos no te creerán. Hay una frase que dice 'Una mentira repetida mil veces puede ser una verdad. Yo pienso que insisto tanto a mis alumnos que al final no tienen más remedio que claudicar y decir '¡Pues tendremos que creerle!'*

#### **4. Consideres una contradicció parlar de cooperació i de competició en un mateix procés?**

*A ver, yo creo que el deporte por definición no es inclusivo ¿vale? Por definición... ¿a qué me refiero por definición? El fútbol, por ejemplo, el reglamento del fútbol no es inclusivo ¿vale? Es fútbol. Lo que sí que es inclusivo son las metodologías participativas que yo aplico en mi escuela, a partir del fútbol, pero que no se llama fútbol, porque el fútbol es el reglamento del fútbol ¿no? Por ejemplo, si yo en mi escuela utilizo fútbol sin fuera de juego, que todos la toquen antes de hacer un gol... esto no se puede llamar fútbol, sino estrategias jugadas o participativas en un deporte llamado fútbol ¿de acuerdo? Entonces esto sí que es para mí educar, y esto sí que es aplicar estrategias cooperativas y participativas. Digo esto porque para mí la competición tampoco es inclusiva, la competición es clasista y clasificatoria por definición. Lo que sí que es cierto es que si yo aplico a mis alumnos unas metodologías cooperativas y participativas en la iniciación deportiva están aprendiendo unos valores que luego pueden extrapolar a la competición deportiva ¿me explico? Y eso sí que es complementario, eso sí que se puede complementar, no sustituir una cosa por la otra ¿vale? No es o hago cooperación o hago competición ¿de acuerdo? Yo esto lo he descubierto hace poco y es una reflexión que me da mucha tranquilidad, de decir 'Sí, yo hago iniciación deportiva sí, pero como medio para conseguir otras cosas. Y esos valores que van aprendiendo utilizando la iniciación deportiva como medio, luego lo he comprobado que en un deporte o en un juego competitivo como el de matar... y dándose en la cara... ¡y no pasa nada! Porque han aprendido a tolerarse, a respetarse, etc.*

#### **5. Quin valor té per tu ensenyar l'esport als infants i quin enfocament creus que se li ha de donar a les classes d'Educació Física (EF)?**

- *Qualsevol enfocament de l'EF es compatible amb l'AC?*
- *Quin lloc ocupen els continguts d'IE a la teva programació?\**
- *Quines són per tu les finalitats essencials de l'EF?*

*Con el deporte he pasado por diferentes momentos de inflexión y le he dado muchas vueltas al tema. Y no porque piense que no se tendría que trabajar en la escuela, porque pienso que sí que se tiene que enseñar y que puede dar pie al desarrollo de actitudes y valores muy positivos. No tanto por el deporte en sí mismo, sino como una herramienta para trabajar muchas más cosas que no son solo la parte motriz. Eso sí, se tiene que enfocar de manera que permita la participación real de todo el alumnado. Yo eso lo he acabado consiguiendo con el aprendizaje cooperativo y ver que funciona me ayuda a estar más tranquilo.*

*Y me he ido formando, he ido investigando, porque tenía curiosidad en ver cómo lo hacían en los colegios llamados activos, por ejemplo en El Martinet de Ripollet, y allí no trabajan el deporte, no tiene pista de fútbol o de básquet, no hacen extraescolares, la Educación Física es 'Treball del cos' y la tienen incluida junto con otras áreas como la plástica, la música... no es una Educación Física orientada al deporte. Claro, esto es un extremo, pero te hace reflexionar evidentemente porque... y esto es lo que quiero ¿no? Yo me gustaría que me hubieran enseñado a mí en la universidad o en otro sitio estos diferentes puntos de vista ¿no? Estos extremos, para yo luego poder escoger. Dicho esto, ahora mismo estoy en la fase de que el deporte sí que hay que enseñarlo en la escuela, sí. Considero que tiene unos valores muy buenos, pero como he dicho antes no como deporte en sí, sino como posibilidad para permitir la participación, la democracia, el diálogo, la inclusión de todos los alumnos. Si esto no fuese posible, no haría deporte. ¿Pero cómo es posible? A través del aprendizaje cooperativo y de estrategias participativas. Si yo no hubiera descubierto esta metodología más participativa, ahora mismo te diría que yo el deporte no lo haría, porque entonces tendría más cosas negativas que positivas ¿de acuerdo?*

### ¿Qué cosas negativas has encontrado?

Bueno en el deporte, como bien sabemos, los medios de comunicación han hecho mucho daño ¿vale? Todo es competitivo, todo es competitivo. Pero bueno, porque formamos parte de un sistema capitalista y competitivo en el que la persona no cuenta, cuenta el resultado. Y esto, extrapolado a la escuela y a la Educación Física, también es de esta manera. Si mantengo un deporte selectivo y excluyente es como decirle a este sistema que estoy de acuerdo, cuando no es cierto. Así que para mí una manera de protestar y de rebelarme es a través de la adaptación del deporte en función de las características de mis alumnos.

### ¿Qué lugar ocupan los contenidos de iniciación deportiva en tu programación?

Bueno pues realmente ocupan una buena parte, sí. Te puedo decir que en ciclo superior de nueve unidades didácticas, pueden ocupar seis, cinco o seis, sí. Pero bueno, no solo es iniciación deportiva, dentro de esa iniciación deportiva también hay un abanico muy amplio de actividades motrices, entonces es un campo... yo perfectamente podría hacer una programación anual solo de iniciación deportiva, porque ya te digo, el abanico es muy amplio, y ahora tengo herramientas y bibliografía que me permitirían hacer... trabajar la iniciación deportiva con la metodología cooperativa durante dos años. Un ciclo entero, podría hacerlo perfectamente. Y esto, esto es genial, porque como decía antes creo que estoy en un punto medio de los dos extremos. Entre un cole Martinet que opta por no deporte y de colegios que optan por deporte sí o sí metido con calzador. Yo estoy en un punto medio, y creo que es bonito, porque desde fuera ves los dos extremos y puedes escoger, o tender más hacia uno o hacia otro ¿no? Es muy interesante.

## 6. T'identifiques amb algun dels models teòrics (o autors de referència) d'ensenyament dels esports i els tens en compte en la teva intervenció docent?

- És important tenir un model teòric de referència? O és una cosa més aviat intuïtiva? Per què? Pots posar algun exemple?

- En cas afirmatiu, quina relació estableix entre el model i l'AC?

No conozco los modelos de enseñanza de los deportes, ni tampoco autores de este ámbito que trabajen la iniciación deportiva de esta manera. También es cierto que no he investigado demasiado sobre este tema, ¿eh? Pero mis referentes los tengo en el aprendizaje cooperativo y éstos me han dado las herramientas para conseguir el éxito de mis alumnos y el mío propio como maestro. Pero vaya, ¡que ojalá conozca más!

### ¿Entonces no considerarías importante ahora mismo en el ámbito escolar tener un modelo teórico de referencia propio de la iniciación deportiva?

Bueno no, a mí ahora mismo no me ha surgido esa necesidad de buscar un referente porque yo ya tengo las herramientas para conseguir mi éxito y el éxito de mis alumnos ¿no? Ojalá conozca tendencias y otras personas que digan 'Mira, este autor te puede orientar más hacia esto'. Yo no lo conozco ahora mismo, no, aparte de lo que te he dicho.

## 7. Has utilitzat l'aprenentatge cooperatiu en l'ensenyament esportiu en l'àmbit extraescolar?

- En cas afirmatiu: per què? Com? Resultats de l'experiència?

Sí. Ha sido una experiencia muy bonita. Muy bonita y muy rompedora. Participé en un proyecto junto con el Institut Barcelona Esports y el Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, que se llamaba 'Barreres Zero' que era incluir en el deporte extraescolar en competición la participación de un niño usuario de silla de ruedas dentro de la liga ordinaria de básquet del Consell de l'Esport Escolar de Barcelona. Y fue un retazo, un retazo, porque digamos que

si todavía no estaba consolidada la Educación Física y el aprendizaje cooperativo en la escuela, imagínate en el deporte extraescolar. Pues fue un reto, fue un reto importante, porque todo lo que encontramos eran barreras, ciertamente. A partir, primero desde el propio colegio, que era un colegio tradicional, a partir del propio profe de Educación Física, que era un buen profesional pero no tenía las herramientas inclusivas, y luego a través de la Educación Física como he dicho, de la hora del patio, del entrenamiento de baloncesto, de la competición, de los árbitros, de las familias, del equipo rival... era una continua justificación ¿no? Del por qué este niño tiene que hacer deporte y cómo, cómo lo va hacer. Que el cómo era lo más fácil, porque recuerdo que sólo tuvimos que hacer dos adaptaciones para que él pudiera participar y competir: una era que él no podía acceder a la zona de la botella para coger el rebote, sólo por medidas de seguridad, y luego que a la hora de defenderlo debían dejar un metro de distancia. Simplemente para dar un margen y evitar accidentes, ya está. Ese es el trabajo propio de la Educación Física pura, pero luego está el otro trabajo de todo lo que contempla. Como he dicho: familias... todo el entorno que había que trabajarlo. Pudo participar, pudo progresar y puedo estar presente y fue un éxito. Yo lo recuerdo como una de las cosas más bonitas que he hecho a nivel profesional y personal.

**¿Y cómo reaccionaron el grupo de iguales que competían con él, las familias y los técnicos deportivos que podían estar en esta liga?**

A ver, la valoración sincera es muy positiva. Sí que es cierto que hubo muchos problemas ¿de acuerdo? Y al final el proyecto acabó un poco cojo porque fallaron algunas piezas clave, como fue la familia de È. La familia de È. no estaba incluida dentro del grupo de padres ¿me explico? A raíz de muchos prejuicios, del niño usuario de sillas de ruedas, etc. ¿no? Pero esto, este problema o este impedimento entre comillas, era un problema de todos: de la escuela que no supo incluir a estos padres porque las actividades que proponían era tradicionales y competitivas, del área de Educación Física... todo el entorno era hostil. Y evidentemente estos padres no estaban integrados, pero no por culpa de ellos, sino también por culpa del resto ¿no? Entonces al final È. se borró del baloncesto, aun habiendo todo este proyecto, pero no por un problema de del baloncesto propiamente ni de que realmente no pudiese participar, sino de otros factores que son clave en este proyecto.

**Y ahora que hacemos referencia al deporte extraescolar, tú utilizas el aprendizaje cooperativo cuando enseñas el deporte a tus alumnos, pero luego muchos de estos alumnos seguramente harán actividades extraescolares deportivas ¿hay mucha diferencia entre la metodología que tú utilizas y lo que ellos luego se encuentran en el deporte extraescolar? ¿Están muy alejadas la Educación Física y las actividades extraescolares deportivas?**

Ahora mismo, si tengo que contestarte, a día de hoy no hay esa distancia, no existe. Pero porque han pasado cosas, claro. Y aquí contesto tu pregunta, y te contesto tu pregunta relacionada con la primera o la segunda pregunta, que te dije que tiene que haber una necesidad ¿de acuerdo? Para que esto se expanda, si no existe esa necesidad... Y aquí la hubo, aquí la hubo porque los niños de educación especial que tenía en Educación Física y trabajaban y que progresaban todos perfectamente, ese mismo grupo, que a los cinco minutos estaba haciendo deporte extraescolar ya no funcionaba. En la clase de Educación Física funcionaban muy bien, y acababan a las 16.30 horas y cuando empezaban el extraescolar en el mismo espacio en que habían acabado la clase... pues no funcionaban. Entonces los monitores se dirigieron a mí y me dijeron 'Oye, ¿Cómo lo haces? ¿Qué está pasando aquí, tú tienes estos problemas?' Yo les dije que no. Me preguntaron por qué y entonces se lo expliqué puntualmente a ellos ¿no? Pero claro, todo esto era una cadena, y muchos otros deportes extraescolares de otras escuelas de Sant Cugat, que es donde trabajo, ya empezaron a tener esta inquietud ¿no? La de '¿Cómo se puede hacer?'. Entonces, a raíz de esta demanda, hicimos una formación para todos los monitores de extraescolares de las escuelas públicas de Sant Cugat. Y esto lo organizó la Oficina Municipal

*d'Esports per a Tothom del Ayuntamiento, que es la entidad que promueve el deporte extraescolar en Sant Cugat. Tuvo un éxito tremendo de participación, hubo gente que vino... porque había una necesidad, es lo que te digo ¿no? Hubo gente que vino aún sin participar, vinieron también padres que estaban interesados en el tema... y fue muy enriquecedor. Y a partir de ahí, han surgido otros proyectos: el deporte extraescolar funciona ya de manera participativa, cooperativa, inclusiva... y ahora van a hacer este año el primer Casal de Verano Inclusivo, también con actividades deportivas, aquí en nuestra escuela. Han extrapolado la inclusión y el aprendizaje cooperativo a todo el Casal, a todas las actividades que se hacen. Ahora han tenido que frenar por éxito, porque iban a morir de éxito, porque la demanda de niños de educación especial que estábamos recibiendo para el Casal de Verano es muy alta. Entonces, hemos hecho como un paso para atrás, digo hemos hecho porque yo estoy colaborando, de decir 'Limitamos la participación', porque es el primer año y queremos considerar... pienso, incluso yo me considero personal no cualificado y no experto en estas cosas ¿no? Entonces necesitamos consolidar este proyecto, este año, para luego el año que viene pues abrirlo a todos los niños que quieran ¿no? Por eso hemos hecho un pequeño paso para atrás, para luego dar dos pasos para adelante.*

## **8. Tenint en compte que els continguts d'iniciació esportiva (IE) impliquen oposició, què passa amb això quan treballem de manera cooperativa?**

*- Has de tenir alguna consideració especial?*

*- Et genera alguna dificultat o es pot treballar com un contingut més?*

*A ver, aquí hay que aclarar algunos conceptos ¿vale? Una competición entre iguales, o como está el deporte contemplado, es que para que yo tenga que ganar tú tienes que perder. Es una oposición directa ¿no? Y para mí, esto no es una herramienta educativa ¿vale? Porque aquí implica poder pisar al rival, no tener consideración, no ayudarlo... porque cómo le voy a ayudar si luego le tengo que... es contradictorio, no es coherente, no es coherente. Entonces, en las estrategias inclusivas de aprendizaje cooperativo sigue habiendo oposición ¿vale? Y sigue habiendo competición, pero para que una persona gane, el otro también tiene que ganar ¿me explico? Es una competición contra un elemento externo, no contra otra persona u otro equipo ¿vale? Te pongo un ejemplo: la resistencia aeróbica, una carrera de atletismo de resistencia aeróbica. Yo les digo a los alumnos que durante cinco minutos tienen que correr a muerte, o sea, es una competición, es una carrera en que mientras más vueltas mejor ¿vale? Pero no compiten contra otro, compiten contra ellos mismos y contra el resultado global que sale de la primera sesión, que como viste sumamos las vueltas individuales de todos los participantes (o las vueltas hechas por cada grupo de aprendizaje) y tenemos un resultado global del grupo-clase: uno de ellos fueron 145 vueltas. Pues al final repetiremos la actividad y vamos a trabajar durante ese mes que dura la unidad para ganar resistencia, a través sobre todo de juegos participativos. El reto es que dentro de un mes podamos superar estas 145 vueltas. ¿Y esto qué implica? Implica muchas cosas, disciplina individual (yo tengo que trabajar para superar mi marca), responsabilidad individual (yo tengo que superar mi marca por mí mismo y por mi grupo de aprendizaje), y responsabilidad grupal (porque mi resultado y el de mi grupo influye en el resultado de toda la clase). ¿Estamos compitiendo? Evidentemente, y se frustran y si pierden y no consiguen superar el número inicial de vueltas del grupo-clase han perdido... han perdido. Pero no pierden contra una persona, sino contra un resultado ficticio, algo moral ¿no? Algo externo a ellos. Y esa es una competición que me encanta. ¿Hay oposición? Evidentemente, pero también hay colaboración y hay cooperación. Esto implícitamente lleva consigo muchas cosas ¿no? Sobre los alumnos hábiles, ellos pueden correr mucho, pero también tendrán que ayudar a los demás para que corran tanto como puedan: los pueden ayudar con la técnica de carrera, incluso acompañándolos y dándoles apoyo. Esto ayuda a crear los vínculos necesarios que motiven a todo el grupo a mejorar, cada uno hasta su máximo (además, los que corren mucho no pueden bajar el nivel porque en este caso tienen que correr todo lo que puedan y más). Para mí uno de los retos de la Educación Física es éste, que toda persona dé lo máximo de sí misma independientemente de sus características. Entonces, el que*

*corre mucho tiene que correr mucho, no tiene que correr menos para ayudar a otro, sino que él va a correr mucho y más. Pero si durante el período de mejora o de entrenamiento puede ayudar a otra persona para que se creen unos vínculos que motiven a todos a mejorar... pues al final es lo que hemos hablado, que los vínculos sociales son un medio que tiene la Educación Física. Gracias a esta estrategia, para mí todo es súper coherente y súper sensato, (...) muy racional, no es contraproducente hablar de competición y cooperación. No es 'Te voy a enseñar a perder', ni... Todo surge ¿no? O sea, cuando veo un Barça-Madrid en que el que gana saluda al que pierde... muy bien, pero lo saluda así como diciendo 'Sí, pero te he ganado'. Yo creo que el saludo, que la ayuda... que sea espontáneo, sincero. Ese es el verdadero deporte. Y cuando voy a una Maratón de Barcelona y animan más al último que al primero, es espontáneo... y bueno, esto sería un poquito.*

**¿Entonces a ti los contenidos de iniciación deportiva no te generan una dificultad adicional cuando aplicas el aprendizaje cooperativo, en comparación con el resto de contenidos como por ejemplo la expresión corporal o los juegos?**

*No, el deporte ya no me genera ninguna dificultad adicional. De hecho, siempre estoy deseando que llegue una de las unidades didácticas de iniciación deportiva. Incluso para solucionar algunos de los conflictos que surgen en el aula o en la hora del patio, porque estoy seguro que funcionará. Como también estoy seguro que por ejemplo llegará la unidad didáctica de fútbol y que a las niñas les acabará gustando. Siempre les digo 'Que sí, que haremos futbol y ya veréis como al final habréis aprendido a jugar y además os habréis divertido'. Estoy seguro, convencido. Porque es así, y bueno, no me implica ningún miedo, ni ninguna incertidumbre, sino que estoy muy seguro. Y es lo que te he dicho antes ¿no? Como ellas ven que estoy tan seguro, y creas esa confianza, acaban diciendo 'Bueno, pues será verdad ¿no? Porque el R. quiere lo mejor para nosotros'.*

**¿Hasta que tú cogiste este bagaje y esta experiencia trabajando con aprendizaje cooperativo, es posible que hayas tenido que enseñar el deporte o hacer iniciación deportiva utilizando lo que sabías hasta el momento, que posiblemente se correspondía un poco más con una metodología tradicional?**

*Sí*

**¿Qué te encontrabas, qué pasaba con la iniciación deportiva cuando la trabajabas de manera más tradicional?**

*Bueno, pues lo que le pasa a todo el profesorado que no conoce nuevas metodologías ¿no? Personal desmotivado, un grupo femenino que ya empieza como perdiendo, que aún no han empezado pero que ya empiezan perdiendo porque saben que van a perder... los niños con alguna discapacidad pues ya ni venían, no había sitio para ellos. Luego el clima de la clase era muy tenso. Los que ganaban ganaban más, y los que perdían perdían más... situaciones injustas todas ellas, y que yo, por mi formación académica y la falta de conocimiento de otras metodologías, intentaba justificar. O sea, eran situaciones injustas, pero yo decía: 'Es que el deporte es así'. Y dices 'Sí, el deporte es así, pero primero, me estás obligando a hacer este deporte, yo no soy libre'. Eso hay que tenerlo muy en cuenta, un niño que tiene que ir a la escuela y a quien por ejemplo le toca hacer Educación Física de 11 a 12.30 horas está obligado a ir y a estar ahí. No puede escoger y yo como maestro no puedo dejar que eso sea un calvario que, además, pueda tener repercusiones posteriores.*

**¿Y de oportunidad de aprender, también?**

*Evidentemente, es que es uno de los objetivos también. Yo creo que sí, está demostrado que todos aprenden y que todos aprenden a hacer el smash del tenis y el pase interior de fútbol... pero es todo muy espontáneo ¿de acuerdo? Muy*



educativo, es un contexto muy educativo. Y para mí, bueno... es súper enriquecedor, o sea... es que encuentro clave trabajar de esta manera ¿no?

**¿Consideras que lo que son aprendizajes motrices (habilidades básicas de iniciación deportiva) se aprende igual aplicando el aprendizaje cooperativo que aplicando una metodología más tradicional de enseñanza de los deportes? ¿Se pueden conseguir los mismos objetivos a nivel motriz?**

Es que está demostrado, hay estudios... o sea, yo te puedo decir que sí, pero es una opinión mía de lo que yo he observado y de lo que yo he registrado. Entonces yo te digo que sí, pero no es una cosa subjetiva mía, que también, sino que hay estudios científicos de expertos que demuestran que se aprende más a partir del aprendizaje cooperativo ¿vale? Yo hice un poco al revés: yo hice la práctica y luego descubrí que había una teoría ¿no? Y que efectivamente lo estaba haciendo bien, que aprenden más, y yo decía 'Pero si es que ya lo sé... que aprenden más si están más motivados y hacen más actividad física ¿no?'. Y claro, ves el cambio ¿no? Y piensas que es que no puede ir mal, porque están todos jugando y se están divirtiendo y están aprendiendo a jugar a fútbol, y luego a la hora del patio hay niños y niñas jugando a fútbol... ¿sí? No sé, lo veo... es lo que te he dicho antes, que es muy utópico ¿eh? Pero bueno, muchos de estos aprendizajes se aplican luego en el día a día, que es el objetivo ¿no? Que de eso no hemos hablado, pero yo formo parte de un grupo de profesores, yo no soy entrenador, soy educador, o profesor. Y junto al resto de mi equipo tenemos que conseguir unas competencias básicas ¿de acuerdo? Evidentemente, el área de Educación Física colabora en algunas más propias del área... el conocimiento social, interacción con el otro alumnado, conocimiento del medio, aprender a aprender... pero también en la matemática, también en la tecnológica e informática... todas. Yo soy responsable de esto también, no soy una persona aparte del grupo ¿no? Ni tengo unos objetivos aparte ¿no? Mis objetivos son educativos, y es a partir de la Educación Física que intento conseguirlos, como el de inglés es a partir del inglés, o como el de Plástica es a partir de la Plástica... es una herramienta más, y es muy interesante. Yo tengo una filosofía educativa, pero yo tengo una base teórica y una legislación que cumplir. Yo puedo iluminarme y decir 'Es que yo creo que esto es lo mejor'... claro sí, tú crees que es lo mejor, pero ¿en qué te basas? Bueno, pues el currículum de Educación Física, que es mi paradigma educativo y al que yo tengo que aportar para que mis alumnos consigan estos objetivos... todos los objetivos, todos los contenidos, todas las estrategias, las competencias básicas, la introducción del currículum de Educación Física, todo... permite la inclusión, bueno no es que permita la inclusión... habla de inclusión, pide inclusión, pide aprendizaje cooperativo, y pide que todos los alumnos a partir de la Educación Física consigan ser personas integrales y globales para ser competentes ¿de acuerdo? Fíjate en lo que estoy diciendo, porque aparte yo empecé con la práctica, pero es que la práctica justifica mi convicción moral como persona y como persona social, como educador y como la ley más concreta hasta llegar a los Derechos Humanos, que es el mayor paraguas formal y el que todo el mundo debería aplicar. Todo esto desglosado hasta la sesión o el juego que yo aplico, tiene una coherencia. Es más, yo aplico este juego porque consigo estos objetivos, porque consigo estas competencias, porque consigo el currículum de Educación Física, consigo la Constitución Española que es 'Toda persona tiene derecho a sentirse integrada e incluida dentro de un grupo de iguales', hasta los Derechos Humanos y la educación para todos... y es así de fácil y de difícil a la vez.

### 9. Totes les unitats didàctiques (UD) que fas es basen en l'AC?

- Com organitzes i distribueixes les UD del Cicle Superior, i quin lloc ocupen les d'IE?

*Bien, yo te diría que todas mis unidades didácticas no es que se basen en el aprendizaje cooperativo sino que se basan en el paradigma de la pedagogía de la cooperación y de la inclusión, ¿vale? Dentro de la pedagogía de la cooperación el aprendizaje cooperativo es una estrategia más, pero también está el trabajo en valores, el trabajo de la evaluación, el estilo actitudinal, el trabajo cooperativo... ¿vale? todo enfocado a la mayor presencia y participación del alumnado, eso sí. Pero ya te digo, el aprendizaje cooperativo es un granito de arena más dentro de la filosofía de la pedagogía de la cooperación.*

*Sobre la unidades didácticas de iniciación deportiva en la programación, tienen un peso... tampoco te creas que lo miramos mucho, simplemente intentamos ajustar con algunos eventos que sí que hay en Sant Cugat, por ejemplo el Cross de Sant Cugat que es en noviembre... pues el atletismo sí que lo trabajamos durante el mes de octubre. Y luego sí que es cierto que en primavera, por una razón simplemente de instalaciones y de meteorología, intentamos incidir un poquito más en unidades de iniciación deportiva. Los meses más de invierno, más actividades en sala que no permiten hacer tanta iniciación deportiva, y podemos hacer más actividades de expresión corporal, actividades de acrosport, pero la iniciación deportiva se ubica más en el primer y tercer trimestre por cuestiones de espacio y de meteorología.*

### 10. Arriba un dels moments del curs en què has de treballar els continguts d'IE: com prepares una UD relacionada amb els continguts d'IE des de l'aprenentatge cooperatiu? És a dir, en què consisteix el teu treball des de que et poses a preparar tot el que faràs fins que comences a impartir la UD de l'esport en qüestió?

- Quins aspectes tens en compte en el disseny d'activitats i l'elaboració dels materials?

*Toda mi reflexión y todas las unidades didácticas que yo pongo en práctica vienen del grupo de estudio del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona y del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona en los cuales me tiro muchas horas, de debate, de reflexión, de análisis, de reestructuración de unidades... entonces, el hecho de poner en práctica una unidad didáctica lleva detrás muchas horas de trabajo en equipo, ¿de acuerdo? No es una filosofía mía, sino que detrás hay mucha gente que está investigando sobre este tema, gente muy válida, y ya te digo, las actividades están todas muy pensadas y todas tienen una finalidad, ¿no?*

*Y luego también te comento lo del Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, que... ¿te acuerdas que el año pasado hacíamos el Juego de las Islas y este año el Juego de los Planetas, no? Es decir, la programación anual basada en un trabajo conjunto y al final de cada unidad se tiene que pasar una prueba para pasar de isla o planeta, ¿no? Esto ya lleva implícito también una estructura de las unidades didácticas, una situación y una estructura formal que da sentido a la estructura de aprendizaje cooperativo de las unidades.*

### 11. Com influeixen les característiques del grup-classe en general, i les de cada infant en particular, a l'hora de planificar tot aquest treball que fas?

- Com influeixen els coneixements previs en esport?

- I com influeixen altres característiques individuals, com ara la presència d'infants amb discapacitat?

*Pues sinceramente, no lo tengo... te vengo a decir, toda la pedagogía de la cooperación ya contempla la inclusión ¿de acuerdo? Entonces yo estoy convencido que todas las actividades que yo propongo son inclusivas y son a partir del aprendizaje cooperativo. Ahora bien, si luego se ponen en práctica y hay que modificar alguna cosa, pues son pequeños*

*ajustes por tal niño que en ese momento o en esa clase tiene un determinado comportamiento, o tiene una discapacidad, pues intervendríamos sobre eso lo que hiciera falta... pero yo parte de la base de que todo el mundo puede hacer todo, a la hora de programar ¿me explico? Y si no, es el mismo grupo que debe adaptar la actividad para que todo el mundo pueda participar.*

*Sobre los conocimientos deportivos previos... es que realmente son dos cosas muy diferentes, porque es una cosa en la que estamos reflexionando mucho estos días ¿no? Son dos paradigmas diferentes de contemplar el deporte ¿no? Son dos maneras diferentes de contemplar el deporte: aquí estamos hablando de un sistema educativo en que el deporte tiene que servir también como herramienta para trabajar otras cosas. Las competencias básicas, por ejemplo. La otra manera está basada en el deporte competitivo y habitualmente la finalidad última es el rendimiento. Así que estamos hablando de dos cosas que pueden llegar a ser muy diferentes.*

*Tengo casos de niños que practican y juegan muy bien a un deporte determinado, pero que después tienen que aprender otras cosas que están relacionadas pero que no se les enseña en el deporte que practican fuera de las clases de Educación Física. Dentro de un contexto educativo en que el deporte es un contenido pero también una herramienta para desarrollar otro tipo de habilidades y de competencias, pues al final casi que parten del mismo nivel. A menudo los alumnos que creen que sabían mucho resulta que al final no sabían tanto; y a la inversa, los alumnos que comienzan creyendo que no saben, o que saben poco, al final se dan cuenta que también pueden aprender. Porque son objetivos y contenidos para todo el mundo en común y que todo el mundo tiene que aprenderlos, alguien se los tiene que enseñar.*

*Lo que quiero decir con todo esto es que a la hora de programar busco que todos puedan hacerlo todo. Por eso los objetivos son muy asequibles y yo totalmente abiertos, quiero que todos los puedan conseguir. Esto incluye a los alumnos que tienen algún tipo de discapacidad, a los alumnos que no saben del deporte y a los alumnos con conocimientos y habilidades suficientes como para superar estos objetivos tanto como sean capaces de hacerlo. A todos.*

## **12. Quan estàs planificant els continguts d'IE, com t'assegures de que compliràs amb els principis essencials de l'AC?**

- *Realment és necessari tenir en compte tot això? O més aviat és teoria?*
- *Hi ha alguna diferència en comparació amb la resta de continguts de l'EF?*

*Ya no necesito mirarlo tanto porque coger un poco de experiencia te permite ver rápidamente si los cinco elementos se están cumpliendo o no. Para mí ahora es más importante hacer un análisis posterior de cómo ha salido la actividad o la sesión. Si ha salido bien o no y en función de eso poder actuar en consecuencia.*

*Yo ya sé que son cinco elementos, pero no lo voy mirando porque ya parto de la base de que a la hora de preparar y programar las actividades y las unidades didácticas todas son cooperativas e inclusivas. Y a partir de que todas son así, ya contemplan directamente... pues eso, la interacción cara a cara, la interdependencia positiva, la ayuda entre compañeros... entonces, dicho esto, pues no me voy fijando... pero lo que pasa es que piensa que sí en el día a día hay un niño que no está participando, o hay conflictos, pues sí que tienes que intervenir porque entonces alguno de los principios del aprendizaje cooperativo no se está cumpliendo.*

*Yo después de muchas horas de reflexión con compañeros del grupo de estudio, dividiría entre profesores que son muy teóricos y muy poco prácticos y al revés, profesores que son muy prácticos pero sin ninguna o poca fundamentación teórica. Entonces yo aquí considero que tiene que haber un equilibrio, aunque al final lo que cuenta es que tú estás con los niños en una sesión práctica y es cierto que no tienes tiempo de ir mirando la teoría y si se cumplen estos requisitos o no. También es importante el análisis posterior y un poquito la experiencia que tengas en aprendizaje cooperativo, porque yo sin mirar ya sé si los principios se están cumpliendo o no. Los cinco elementos son requisitos imprescindibles. Tengo muy claro que sólo que se me escape uno y no lo cumpla, entonces ya no estaré haciendo aprendizaje*

cooperativo. Y de estos cinco... Sin quitar importancia al resto de elementos, la interdependencia positiva es clave: que todo el alumnado dependa necesariamente del resto del grupo y que de una manera u otra se tengan que ayudar entre ellos para conseguir los objetivos y superar la unidad didáctica. Es básico, y me permite crear un vínculo que motiva a todos los componentes del grupo a ayudarse entre ellos y a mejorar su propio punto de partida.

Sobre los contenidos de iniciación deportiva, y como ya te expliqué en la primera parte de la entrevista, el deporte en sí no es inclusivo ni permite la cooperación, porque los deportes por norma general son competitivos y de colaboración-oposición. Lo que sí son estrategias participativas son las adaptaciones que se hacen de esos deportes y eso yo creo que es la función de la escuela ¿no? Adaptar esa iniciación deportiva para que todo el mundo pueda participar y progresar, y a partir de ahí sí que se cumplen los cinco elementos del aprendizaje cooperativo, pero por definición... y ahora mismo te lo digo de memoria, pero si cojo un deporte y miro si se cumplen los cinco requisitos del aprendizaje cooperativo... creo que ninguno, ¿vale? Porque son contrapuestos, son paradigmas diferentes.

### **13. Quins objectius d'aprenentatge en IE et plantejes que assoleixi l'alumnat? De quina manera els estableixes?**

*- Pots posar algun exemple?*

Parto de la base que la iniciación deportiva es un medio para conseguir los objetivos de etapa y de área, pero también para ayudar a desarrollar las competencias básicas de la educación obligatoria. Tradicionalmente se ha programado en base a unos contenidos, en este caso deportivos, pero después de la LOE estamos trabajando por competencias, ¿no? Y el área de Educación Física tiene que colaborar en varias: la social, la de autonomía, la de aprender a aprender... entonces, todas las actividades, todas las unidades didácticas que yo aplico, también las de iniciación deportiva, tienen esta finalidad ¿de acuerdo? Porque estamos hablando de un centro educativo, no de un centro de perfeccionamiento o de rendimiento deportivo.

### **14. És diferent quan estàs amb grups amb experiència treballant de manera cooperativa que quan són grups que no disposen encara d'aquesta experiència?**

Pues mira, yo aquí mi opinión es un poco contraria a la literatura que nos habla de la importancia de la experiencia trabajando de manera cooperativa, porque de hecho mi opinión también es contraria en base a unas teorías que acabo de leer que dicen que el hombre, por naturaleza, coopera ¿de acuerdo? Y que hemos evolucionado hasta actualmente porque el hombre ha cooperado y ha colaborado. Eso es así ¿vale? O sea, hay estudios que lo demuestran. Dicho esto, si no comienzas con técnicas demasiado complejas, las estructuras cooperativas sencillas son bien acogidas desde el principio, incluso en entornos muy específicos. Esto es porque creas un contexto y una sinergia entre el grupo que acaba fluyendo; cooperar es innato al ser humano y estoy convencido que, a pesar de su complejidad, cualquiera que se inicie en el aprendizaje cooperativo puede ver cosas buenas desde el minuto cero. Y me la juego mucho con esta afirmación tan genérica, ¿eh? Porque a veces también depende del grupo, del contexto... pero yo lo he utilizado en contextos y grupos muy específicos, con personas con discapacidad, en el ámbito penitenciario... y he podido ver que vale la pena ya desde que comienzas.

### **¿Cuál sería para ti una técnica sencilla para la hora de empezar a aplicar el aprendizaje cooperativo?**

Para mí el "Marcador colectivo". Es ideal, porque es manteniendo las unidades didácticas del deporte tradicional, cambias el pensamiento de "contra" al de "con" y ya está... y con este pequeño cambio ya tienes una clase cooperativa y están haciendo el mismo trabajo, aunque sea individual o competitivo.

**15. Quins criteris segueixes a l'hora de formar els grups d'AC? Difereixen en alguna cosa o segueixes alguna consideració especial quan treballes els continguts d'IE?**

- Porta el disseny ja pensat o ho fa sobre la marxa el mateix dia?
- Qui considera que ha de formar els grups i quant de temps els manté?
- Hi ha alguna dificultat que es doni de manera freqüent?

*Pues mira, yo he pasado por muchas fases ¿vale? La manera más coherente es que ellos sean capaces de formar los grupos porque la finalidad última es que tengan las herramientas necesarias y que sepan organizarse sin tu presencia. Incluso fuera de las clases de Educación Física, es decir, en un espacio más abierto y en horario extraescolar.*

*Pero... He pasado por muchas fases en este tema: he hecho yo los grupos, ahora hago un "mix", en que los formamos entre los alumnos y yo... incluso alguna vez he dejado que los hiciesen ellos libremente. Pero también han tenido que tener en cuenta que los grupos tenían que ser heterogéneos, en sexo, en habilidad... les doy unos criterios, porque claro, evidentemente si dejo la "ley de la selva", como estamos educados en un sistema selectivo... pues ellos se seleccionan, ¿no? Pero si vamos interviniendo aquí, pues al final con pocas intervenciones puedes conseguir que los grupos sean heterogéneos de manera altruista.*

**¿Y esto que comentas aparece desde el principio o tienes que hacer algún trabajo previo con el alumnado?**

*No, no, para nada. Tienes que hacer un trabajo previo muy grande porque el contexto que nos envuelve nos hace entender que es mejor competir que no cooperar. Y claro, con estos mensajes tú lo que querrás serán los 'mejores aliados' para poder ganar y avanzar. Si haces ningún tipo de intervención en este sentido y das carta blanca, entonces se acaba imponiendo la "ley de la selva" y se seleccionan entre ellos. Y aquí es al revés. Una de las ideas clave de la filosofía del aprendizaje cooperativo es que aprendemos más cuánto más diferentes seamos.*

**¿Y cuándo trabajas los contenidos de iniciación deportiva sigues los mismos criterios que con los demás, o las características de aquéllos hacen que tengas que formar los grupos de una manera diferente?**

*Te puedo decir que para mí las unidades de iniciación deportiva tienen misma la importancia que las unidades por ejemplo de expresión corporal o las de los otros contenidos. Por muchos motivos: uno de ellos es porque realmente el currículum de Educación Física no te obliga a hacer tantas unidades de iniciación deportiva, y está contemplado desde el paradigma de una educación inclusiva. Entonces, ya te digo, para mí la iniciación deportiva es un complemento más, un contenido más, y se trabaja igual que las otras unidades didácticas. No tiene para nada unas características excepcionales o especiales.*

**¿Cuándo haces tú los grupos, sueles traer su diseño ya hecho de manera previa o lo haces en ese mismo momento y sobre la marcha?**

*Ahora mismo tengo que reconocer que a menudo hago los grupos en el mismo momento, el día de la primera sesión de la unidad didáctica que toque. Sobre todo miro que sean grupos heterogéneos en referencia al sexo del alumnado y su nivel de habilidad. Pero esto me pasa también porque hace seis cursos que estoy en esta escuela y peco de conocer mucho a los alumnos, ¿eh? Lo digo porque sé que me van a salir grupos muy descompensados y soy consciente, pero como en la estructura de la sesión todos vamos a jugar con todos pues hay que adaptarse un poco a la situación. Esto cuando yo hago los grupos, ¿eh?*

**¿Cuánto tiempo mantienes los mismos grupos de aprendizaje cooperativo?**

*En principio mantengo los grupos una unidad didáctica.*

**¿Y si ves que un grupo no funciona o no están trabajando bien juntos qué haces?**

*Siempre miro de mantener los grupos. Es que si hiciese lo contrario y les dejase cambiar, iría en contra de mis principios como maestro y de la filosofía de la metodología que práctico. Intento mantener la estructura original, porque cada grupito de aprendizaje tiene su propio reto. O sea, no se comparan con los otros grupos, ¿de acuerdo? Cada grupo tiene su propio reto en función de las características de sus participantes, entonces como no es una competición entre iguales ni una competición entre grupos, cada grupo se gestiona un poco su trabajo diario en ese pequeño grupo, en función de las personas que estén, de los objetivos que tengan o un poco de cómo vaya desarrollándose la sesión.*

**16. Assignes rols diferents dintre dels grups d'AC? Has observat si es creen rols de manera espontània i si aquests es corresponen amb algun tipus d'alumnat determinat?**

*- Referenciar si escau a l'alumnat més i menys hàbil, qüestions de gènere...*

*No, o a veces sí, pero normalmente es el propio grupo el que distribuye los roles y yo no lo veo mal... es una cuestión de equidad. O sea, no es justo que una persona a la que le cueste, o que tenga algún tipo de discapacidad, se le exija lo mismo que a otra persona que sí pueda, ¡y al revés! Entonces yo creo que es el propio grupo el que tiene que gestionar esto.*

**¿Eso incluye la diversidad en los conocimientos deportivos previos del alumnado?**

*Con todo, con todo. Del dónde venimos y a dónde queremos llegar, pero siempre respetando el nivel individual de la persona y también el del grupo.*

**¿Y has observado si de manera espontánea se crean roles dentro de los grupos, y si esos roles se corresponden con algún tipo de alumnado en especial? Podemos hablar de niños más hábiles, menos hábiles, de cuestiones de género...**

*Es posible, sí, sí, sí, soy consciente. Aquí hay que intervenir, especialmente cuando ves que hay roles y relaciones de poder, o que hay alumnos que se invisibilizan. Si propones un partido de fútbol en plan competitivo puro, ya te puedo asegurar que a la persona con menos nivel la podrán de portera, si es que la escogen. Ahora, si intervienes y metes normas como por ejemplo que todo el mundo tenga que marcar un gol para que el equipo se pueda anotar uno, sí o sí este cambio en la situación de juego lleva inherente un cambio en los roles que se estaban dando, ¿vale? O sea, no es obligado sino que fluye por las circunstancias del juego, ¿no? Y aquí todo el mundo puede participar. No es puro, ¿no? Porque siempre hay aquí... la inclusión siempre es un proceso, no es "o todo o nada", a lo mejor consigues una inclusión del 60%, pero bueno, ya es más que un 10% o un 0%, ¿vale?*

### **17. Quin és el teu rol o funció durant les classes i quin és el rol de l'alumnat?**

*Mi rol en la clase es un rol sobre todo de observador. Procuo intervenir poco porque realmente el tiempo de práctica es para los alumnos y son ellos los que en cierta manera tienen que gestionar lo que pasa en clase. Es cierto que yo antes tengo que crear la estructura para que todos puedan trabajar y participar y darles las herramientas necesarias para poder hacerlo. Pero a partir de aquí sobre todo observo, porque el mayor trabajo ya lo he hecho antes. Así, mi trabajo como maestro, o como educador, es dar herramientas, crear las estructuras para que todo el mundo pueda participar, y a partir de ahí observar. Mi trabajo es antes: si la clase es a las 15 horas, yo trabajo de 14.45 a 15 horas y la tarde anterior. Pero de 15 a 16.30 horas son ellos los que tienen un poco que gestionar lo que sucede en la clase.*

**¿Así el rol del alumnado es el de protagonista en su proceso de aprendizaje?**

*Evidentemente, 100%*

### **18. I pel que fa a la gestió dels conflictes, quin és el teu paper i quin és el que dones a l'alumnat?**

*- Quin són els conflictes més freqüents? Pots posar algun exemple?*

*Los conflictos no es que puedan surgir, es que surgen y es bueno que lo hagan. Mi profesión implica educar en el conflicto, con la Educación Física y el deporte como medio, guiándolos y dando herramientas para que ellos sean capaces de resolverlos y yo ver cómo evoluciona la situación. Otro maestro tiene la música, otro tiene la pintura para intervenir... y yo tengo la Educación Física. Entonces, es un hecho que en los problemas que yo les planteo, porque yo se lo digo a mis alumnos: "Os voy a plantear problemas para ver cómo sois capaces de resolverlos", mi tarea es un poco... que yo tampoco me considero un especialista en resolución de conflictos, porque soy humano y también estoy aprendiendo... pero mi tarea es dar las herramientas para que haya conflictos y un poco ver cómo evoluciona todo, partiendo de la base que el ser humano tiende a cooperar y a encontrar el equilibrio entre sus iguales para poder evolucionar, ¿eh?*

**¿Y hablando de iniciación deportiva, qué tipo de conflictos suelen aparecer en clase?**

*Los principales conflictos suelen aparecer por los mensajes que transmiten los medios de comunicación y las ideas previas con las que vengán los alumnos sobre el deporte. Depende de cómo de contaminados estén, pero a veces me he encontrado que malinterpretan el sentido de una actividad propuesta en clase y la han hecho competitiva desde un punto de vista negativo. Así que sí, a menudo la reproducción de estereotipos deportivos es el principal problema.*

**¿Así ves que se reproducen estereotipos deportivos?**

*Sí, sí, evidentemente, es el principal problema.*

### **19. Quins mecanismes d'atenció a la diversitat fas servir a les classes en general i a les classes d'IE en particular?**

*- Pots posar exemples?*

*Como te vengo a decir, si utilizamos ya la pedagogía de la cooperación, aquí ya contempla la inclusión y esto ya... aquí no hay que adaptar ya nada más, porque esto ya lo contempla, ¿vale? El que es posible una adaptación y es además es necesaria. Entonces... vuelvo a repetir que yo no soy ningún experto en inclusión, ni... dejo que el grupo... mi intención es crear el espacio y el tiempo necesario, y las condiciones, para que el mismo grupo sea el que adapte, si es necesario,*



la actividad para que todos puedan participar. Esto para mí es la inclusión... yo huyo de fórmulas y de libros de fórmulas clave... pasa con muchos profesores: "Dame una herramienta" o "Dame un libro de adaptación" y no, no... es que la adaptación para que sea 100% tiene que surgir del propio grupo porque si no, no es real, porque depende del día, de las personas que estén ahí... de múltiples factores, ¿no? Entonces es más educar el contexto que no cambiar a la persona con dificultad, con menos conocimientos o con discapacidad.

## **20. Utilitzes alguna tècnica específica de l'AC quan treballes els continguts d'IE?**

- Pots posar alguns exemples concrets?

Pues sobre todo como hemos dicho antes, el "Marcador Colectivo". Y en la iniciación deportiva, sobre todo, sobre todo, tengo presente el estilo actitudinal y las estrategias participativas dentro de los juegos competitivos, ¿vale? Porque partimos de la base, y aquí a lo mejor me contradigo, de que la iniciación deportiva al final es competitiva. Es que si no, no sería iniciación deportiva, ¿no? Pero lo que sí se puede hacer es trabajarla de manera cooperativa e introducir elementos participativos.

## **21. Trobes que hi ha alguna diferència a l'hora de treballar esports individuals, esport d'adversaris i esports col·lectius amb AC?**

Bueno, los deportes de equipo suelen dar más conflictos. Los deportes individuales como eres tú solo con el medio funciona siempre bastante bien, especialmente en las actividades atléticas individuales. Ahora bien, cuando ya partimos del trabajo con relevos o el salto de altura en pequeño grupo y utilizamos el "Marcador colectivo" pues ya empiezan a haber algunas dificultades, pero en principio el atletismo funciona bien. Quizás también porque se conoce poco entre el alumnado o porque ellos no lo han trabajado. Sin embargo, cuando ya nos enfocamos en el fútbol o en el baloncesto... vuelvo a repetir, por las experiencias previas, por la influencia de los medios... surgen más conflictos. También es cierto que es más complicado, ¿no? Por eso es importante trabajar en pequeño grupo, aunque sea deporte colectivo... tres contra tres, cuatro contra cuatro máximo. Es más fácil ponerse de acuerdo cuatro que no ocho o diez.

## **22. Quan es pot dir que l'alumnat s'ha adaptat a la metodologia i que, per tant, es poden començar a veure resultats a les sessions?**

Eso es muy complicado, muy complicado... y ya te digo que me ha desmontado muchos esquemas cuando he ido y he aplicado el aprendizaje cooperativo en sitios muy marginales y que no tenían aprendizajes previos. Yo parto de la base de que toda persona coopera y sabe cooperar desde el minuto cero, lo llevan intrínseco en sus genes, en su ADN. Y cuando creas el contexto desde el minuto cero funciona. Dicen los expertos que es a partir de los tres meses de cuando estás con un grupo... quizá sí, quizá sí y yo no lo he sabido ver... pero bueno yo he trabajado con grupos y desde el minuto cero sí y otros que ha pasado un año y cuesta más. Depende de muchísimas cosas y considero que es difícil establecer una frontera

## **23. Hi ha qui diu que aquesta metodologia acaba per fer minvar el temps de pràctica motriu. Quina és la teva opinió al respecte?**

- Comproves (o has comprovat) d'alguna manera si això passa realment?

Que no. Yo no me he dedicado a estudiar este tema, pero te puedo hablar de mi ejemplo diario y tú misma lo estás viendo cuando vienes a las sesiones. Es difícil superar el tiempo de práctica motriz de mis alumnos, más todavía si partimos de la idea que son protagonistas 100% de todo esto. Sólo tienes que ver la autonomía que tienen en clase. Además, yo sé de dónde veníamos y dónde estamos ahora y me permito decir que esto es difícil de igualar.

*Huimos de filas, huimos de... incluimos mayor número de móviles, mayor número de espacios, pequeños grupos... yo creo que no es así. Y si es así me gustaría ver ese estudio, pero también es cierto que he leído estudios que demuestran lo contrario: que aprenden más, que están más motivados y que el tiempo de práctica motriz es más elevado.*

**Por ejemplo hay quien dice que tener que introducir a un grupo dentro de lo que supone la metodología cooperativa conlleva un trabajo que hace que el tiempo de práctica motriz se reduzca. ¿Tú crees que por ejemplo ese tiempo que puedes dedicar al principio de las sesiones a formar grupos y demás... tú consideras que está haciendo perder tiempo de práctica motriz?**

*Yo considero que si hay un grupo que nunca ha trabajado con aprendizaje cooperativo primero tendrás que reeducarlo. Si han estado trabajando siempre de manera individual o competitiva, necesitarás hacerles un reset y empezar de cero, ¿no? Y eso es un tiempo, eso es un tiempo como muy bien es cierto. Eso es así. Pero luego sí que es cierto que ahí estás educando, no estás instruyendo. De la otra manera... lo pongo en duda. Cuando entras de lleno en estos aprendizajes internos del alumno y los reestructuras, se llevan dentro, o sea se aprenden mejor y más, es un aprendizaje real. Y luego también es cierto el refrán este que dice que a veces es mejor dar un paso para atrás para luego dar dos adelante, ¿no? Es la idea, dices "Bueno, pierdo entre comillas", que no es perder porque estás trabajando y estás educando, tres meses para ganar en seis años un tiempo de acción motriz y unos valores que son difíciles de igualar.*

**¿Y una autonomía a la hora de ponerse a trabajar?**

*Claro, es que yo veo el resultado final y veo de dónde venían al principio y eso es difícil de igualar en calidad.*

**De la misma manera, también hay algunos comentarios, algunas teorías, que ponen en duda, no tanto la adquisición de los aprendizajes actitudinales cuando se utiliza una metodología basada en el aprendizaje cooperativo, pero sí que ponen el interrogante en hasta qué punto se consiguen unos aprendizajes motrices, en comparación con lo que sería una metodología más directiva o más tradicional. Así, en lo que respecta a los aprendizajes motrices, ¿tú consideras que se pueden conseguir igual utilizando el aprendizaje cooperativo?**

*No entiendo por qué se cuestiona eso; evidentemente que al final miro si han aprendido a nivel motriz. Es que esto es un objetivo tan importante como el resto. Y tú misma lo has visto, los objetivos motrices que yo me he propuesto al principio de cada unidad los he trabajado y practicado en todas las sesiones. Y considero que los han aprendido, cada uno a partir de su situación inicial y todo en un contexto muy educativo que es lo que toca en la escuela.*

*Yo considero dos cosas: una, hay estudios que demuestran que sólo a través del aprendizaje cooperativo el alumno rinde más. Ahora bien, rinde más en función de los objetivos que tú quieras conseguir, porque el mío no es un objetivo sólo motriz, ¿vale? Sí que es cierto que, como esta pregunta dice, "a partir del aprendizaje cooperativo no se consiguen objetivos motrices" es porque no es el objetivo, porque el objetivo es más de valores y más competencial. Si fuera el caso... es más, sin ir más lejos el Fútbol Club Barcelona, competitivo, hace juegos cooperativos para aumentar el rendimiento competitivo de los jugadores. Es que está demostrado que con el aprendizaje cooperativo, aún para luego hacer juegos competitivos, aumentas el rendimiento.*

**Así, si tú por ejemplo en una unidad didáctica o en un contenido quisieras hacer especial énfasis en unos aprendizajes motrices porque por X razones te interesa, ¿con aprendizaje cooperativo también los conseguirías? Evidentemente. Además en este caso he visto cómo han trabajado y sé que han aprendido. Es evidente que siempre hay margen para la mejora, pero todo esto me lo confirma. Y además, es que toda mi experiencia personal hasta el momento**

me muestra que esta manera de trabajar hace que estén más motivados y que se impliquen más; por tanto, aprenden más y mejor.

**¿En qué consideras que es superior el aprendizaje cooperativo si lo comparas con metodologías digamos más tradicionales?**

*Pues por lo que te he dicho un poquito, ¿no? Porque no es lo mismo hacer lo que obligan a hacer que hacer lo que a mí me gusta hacer. Es una diferencia muy importante, porque si tú haces lo que te motiva vas a rendir mucho más. Es que es así, o sea hay estudios... y es como el niño aprende, o como una persona aprende. Una persona aprende cuando está motivada, ¿no? Y a partir de ahí, todo lo demás o es diferente o no tiene sentido, no tiene sentido porque alguien puede memorizar y puede “vomitar” un contenido, o si yo quiero que me haga la voltereta me la puede hacer, pero como el paradigma educativo en el que estamos es más social... uno, o ya no trabajo la voltereta, o creo un vínculo de parejas o de “Tutoría entre iguales” para conseguir algo más, para ir más allá.*

**¿Consideras que el clima de aula que creas mediante el aprendizaje cooperativo es mejor que con otras metodologías?**

*Evidentemente, evidentemente. El clima de aula es la clave. Es como te digo, el trabajo por ambientes, la pedagogía de la cooperación, la inclusión... es que está todo incluido, tú no tienes que adaptar ni modificar nada, y los niños van a practicar y a aprender más. Es clarísimo.*

**24. Tu fas que els teus alumnes cooperin per després arribar a una situació d'oposició. Com gestiones la competició? Quin paper hi juga?**

*Es que la competición no es ni buena ni mala, es depende del enfoque que le dé el profesor o los alumnos, ¿no? La competición existe, está, pero es como algo extrínseco, es algo externo... no forma parte del niño. Es un convenio social. Un partido de fútbol es algo artificial, no es algo espontaneo que surge, ¿no? Entonces, para mí la competición no es ni buena ni mala, ya te digo yo la trabajo, y existe y al final soy realista. No vivo en una burbuja y la sociedad es competitiva, ¿no? Yo compito en deporte evidentemente, pero a raíz del discurso que intento dar a mis niños también me lo he aplicado a mí mismo. Compito, pero he aprendido a cambiar mi chip de competición y eso es lo que quiero un poco que ellos vean: que la competición se puede relativizar y que se pueden sacar muchas cosas positivas. Pero sí que es cierto que necesitas un trabajo importante porque todos los inputs que te vienen de fuera son negativos en la competición. Y aquí yo pondría también que a pesar de las presiones, una parte importante de la sociedad, e incluso de las familias, están demandando un trabajo cooperativo o un deporte extraescolar más formativo, y hay experiencias muy positivas en este ambiente.*

### **25. Quin sistema d'avaluació utilitzes i quin rol hi teniu tu i l'alumnat?**

*A ver, aquí hay que diferenciar, y aquí hago referencia a Víctor López Pastor, entre la evaluación y la calificación. Y esto a mí me ha abierto un mundo, ¿no? La evaluación es diaria, o sea es minuto a minuto, es formación, es que no hay aprendizaje sin evaluación ni sin análisis. Yo entiendo la evaluación como un análisis de lo que está sucediendo, ¿vale? Y esto es el aprendizaje pero de cada persona: dónde estoy, qué quiero hacer... ¿no? Tu situación y tus perspectivas. Esta evaluación puede ser individual o puede ser si trabajas en grupo, o como puede ser en iniciación deportiva, pues a nivel de grupo, ¿no? Evaluación de grupo: cómo estamos trabajando, si estamos cumpliendo los objetivos que tenemos que conseguir... Esto por un lado, ¿de acuerdo? Luego está la calificación, que no es evaluación. La calificación es poner un número, una nota a la que desgraciadamente te obligan. Pero esa calificación no te ayuda a aprender, ayuda a calificar y a seleccionar, ¿no? ¿Hay que hacerla? Sí, porque bueno, nos obligan... pero bueno, también se puede hacer más participativa y más democrática. Yo esto lo intento hacer con los alumnos pactando la calificación que ellos creen que se merecen, ¿vale? Entonces aquí entramos en un acuerdo: me ha pasado que yo he considerado que una persona merecía más nota, me ha pasado que a lo mejor considera que merece una nota más alta... esto a veces me lo han justificado y si he visto que sí, he cedido y he visto que podía subir la nota... y también me ha pasado al revés, casos en que yo les he dicho que no se merecen un excelente y me han dicho que tenía razón, que se podían esforzar más y que no se merecían excelente.*

*Sobre los materiales que utilizo... este material me ayuda mucho a diferenciar entre evaluación y calificación, una cosa que a mí como maestro me ha abierto el mundo. La evaluación tiene que ser formación, tiene que ser un análisis diario de aquello que está sucediendo en clase, de tu situación actual y de tus perspectivas. Esta evaluación puede ser individual o grupal, o las dos a la vez. Si no hay esto, no hay aprendizaje, ni tampoco formación.*

*Entonces, es interesante un poco darle la vuelta a todo. No hace falta cambiarlo todo para educar más en valores o en una pedagogía de la cooperación, sino con lo que tenemos... un poco girar, ¿no? Decir "a ver cómo lo puedo hacer" para un poco pactarlo todo, ¿no? A mí separar los conceptos de evaluación y calificación me han resuelto muchas dudas, ¿no? Sí, sí. Y como conclusión te diría que la evaluación es necesaria, imprescindible y diaria, y hay que diferenciarla de la calificación, que es totalmente descartable y no sirve para aprender. Lo que pasa es que luego hay que hacer un informe y yo por mí les pondría excelente a todos porque todos se han esforzado. Y es así, pero bueno.*

### **26. Aquesta avaluació, fins a quin grau et permet assegurar-te de que l'alumnat ha assolit els aprenentatges en IE: 1) conceptuals, 2) procedimentals, i 3) actitudinals?**

*- Pot passar que acabin tenint més pes els aprenentatges actitudinals que la resta?*

*- Aprenen i progressen en l'aprenentatge de les habilitats bàsiques d'IE? I en les tècniques específiques de l'esport treballat (nivell iniciació)?*

*A mí este sistema de evaluación me lo da todo. También porque no soy muy burocrático y esto se podría considerar una deformación profesional, pero yo prefiero más observar y analizar qué pasa en clase más que no tener que diseñar una tabla de evaluación y pasar las sesiones apuntando minuto a minuto y alumno a alumno. Creo que es más educativo y enriquecedor delegar parte de este trabajo, y por eso utilizo la autoevaluación y la coevaluación; así los alumnos también aprenden a autogestionar y controlar su aprendizaje. Yo suelo hacer mis observaciones con ellos, en el momento y sobre el papel que tienen. Les ayuda a mejorar porque son observaciones inmediatas y a mí no me hace falta llevar un registro siempre encima; lo hablamos y pactamos, y eso queda en el papel. Toda esta información es la que a mí me sirve después para calificar.*

**Y si nos centramos ahora en la iniciación deportiva, ¿tú ves que con el trabajo que haces y esta evaluación que después realizas el alumnado aprende las habilidades básicas de iniciación deportiva?**

*Claro, yo creo que aprenden o mejoran si es tu objetivo. Hay casos, como pudiste ver en la unidad didáctica de iniciación al tenis que creía que era necesario un aprendizaje y la mejora de algunos aspectos técnicos, ¿no? Como el smash o el drive... creía que necesario para luego poder mejorar el trabajo en grupo o contra otra persona, ¿no? En el tenis, o sabes jugar o no te diviertes al final, ni el otro que juega contigo tampoco puede que se divierta mucho, ¿no? Ahí sí que incidí un poquito en aspectos técnicos que, podemos establecer debate de si era imprescindibles o no, pero bueno... pero sí que es cierto que ese análisis diario que el propio alumno lleva de sus aspectos técnicos o de su evolución es lo que le permite ver el progreso en su aprendizaje individual, ¿no?*

**¿O sea que tú consideras que para que el alumnado pueda participar y disfrutar participando hay que aprender unas habilidades básicas de iniciación deportiva?**

*Cuando hablamos de iniciación deportiva sí, porque te vuelvo a repetir, al final el deporte es un reglamento cerrado que no es inclusivo. Así que si en la iniciación deportiva en la escuela se tienen que permitir dos botes para que una persona pueda participar, pues se hace. Encontrar el equilibrio en este tema puede ser complicado, pero lo cierto es que si nos ciñéramos al reglamento deportivo tal cual es, pocos alumnos podrían entrar aquí y participar.*

**27. Fas algun tipus d'adaptació en l'avaluació per atendre la diversitat de l'alumnat? 1) des del punt de vista del nivell de coneixements i habilitats, i 2) de la presència o no d'algun tipus de discapacitat?**

*Soy consciente de que cuando pongo un listón... cuando dices "Tienes que hacer diez pases con cada uno de los miembros de tu grupo" es así y ya está. Ahí no pones por ejemplo "si tienes un alumno con discapacidad en un grupo pues que sean ocho", ¿no? Son diez, ¿vale? Pero sí que es cierto que dentro de esos diez, que puede no ser inclusivo, dentro de esos diez hay muchas maneras de que todo el mundo pueda participar y conseguir ese objetivo, ¿no? Una es entrenando mucho más, practicando mucho más, o permitiendo que alguna persona, si surge en el grupo después de mucho intentarlo y es una necesidad, se le permite hacer dos botes, ¿de acuerdo? Y el objetivo está ahí y se consigue igual, son diez pases, pero dentro de este listón común para todos, se hace un "y" si es necesario para todas las personas, para que todo el mundo pueda acceder a ese listón. Es el problema de poner pruebas, es poner pruebas y como una evaluación o un examen, ¿no? Pero si te fijas, estas pruebas que yo hago no son evaluativas o calificativas, sino que son para pasar de isla, ¿vale? Una prueba para pasar de isla, que en realidad significa para seguir con la siguiente unidad didáctica y ver si los grupos consiguen el objetivo. Si un grupo no consigue el objetivo de la unidad que acaba pues tienen más oportunidades para conseguirlo. Por ejemplo, ahora me lo invento: si un grupo tiene Educación Física lunes y miércoles y yo considero que el miércoles hay que hacer la prueba para pasar de isla y algún grupo no la consigue, yo el lunes siguiente voy a comenzar la unidad didáctica nueva con todos los grupos, pero los que no superan la prueba entonces tienen deberes pendientes. Pueden hacerlos en la hora del patio o en el tiempo libre del comedor (yo mismo les dejo el material); o si no, aprovechamos si en alguna sesión hacemos alguna actividad más espontánea o abierta dentro de la unidad didáctica nueva.*

**Porque tú estás seguro que ese objetivo que has propuesto es alcanzable para todos...**

*Soy consciente que cuando pongo un listón estoy corriendo un riesgo, porque ya no sería 100% inclusivo. Pero dentro de este listón común para todos, siempre tengo un "y si es necesario" o un "y si se puede" para que todos los alumnos puedan acceder y superarlo tanto como puedan. Esto quiere decir que puede pasar que un alumno necesite dejar dos*

botes para llegar a los cinco pases mínimos mientras que otro puede -y si puede, lo tiene que hacer- superar esos cinco pases tanto como sea capaz.

**¿Y esto sirve tanto para alumnado con discapacidad como para alumnado con menores experiencias o conocimientos deportivos?**

Sí, y como estas pruebas las gestiono yo o me las invento en ese momento, y yo conozco el grupo... evidentemente sé que en el grupo hay una persona que es imposible que consiga esta prueba ya ni me la planteo. Cuando yo digo por ejemplo "diez pases de tenis con todos los miembros de tu grupo" sé que me la estoy jugando pero sé que puede ser real, es muy fácil de conseguir. No pongo veinte, o no pongo veinticinco, y si una persona tuviese por ejemplo una pluridiscapacidad pues a lo mejor el objetivo cambiaría.

## **28. Creus que la manera de treballar amb l'AC condiona l'aprenentatge de l'alumnat considerat més hàbil?**

- Si no en fa referència, preguntar especialment per l'aprenentatge motriu.

Utilizar esta metodología condiciona en los casos de los alumnos más hábiles. Y tanto que lo hace, pero en positivo. En rendimiento motriz, porque si yo por ejemplo sé jugar muy bien al tenis, y he de jugar con alguien que no sabe, tendré que esforzarme más: para explicárselo, para hacer demostraciones, en hacerlo lo mejor posible (y por lo tanto estoy practicando y mejorando)... Y además, entran aspectos como la empatía, la capacidad de ayudar al otro, el esfuerzo que tengo que hacer para que juegue... todo eso es un aprendizaje que si yo hago tenis fuera de la escuela seguramente no me lo enseñarán, porque el objetivo es competir contra otro, no ayudarlo.

Entonces son dos cosas... dos puntos de vista muy diferentes, ¿no? Yo considero que a partir del aprendizaje cooperativo el rendimiento motor no baja, no baja, al revés, porque la inclusión es esto: que toda persona pueda dar el máximo de su rendimiento independientemente de sus capacidades. Si hay una persona que por ejemplo en la resistencia aeróbica, ¿te acuerdas?, a partir del "Marcador colectivo" hacía en cinco minutos, no sé... ¡veinticinco vueltas!, y luego esta persona quedó segunda en el Cross Escolar de Sant Cugat, cuando el que menos hace son diez, ¿vale? Y estamos trabajando con aprendizaje cooperativo, pero es que el que hace veinticinco vueltas no lo gana ni yo, y lo da todo. Y el que hace diez vueltas también lo ha dado todo, ¿no? Entonces es la riqueza de la metodología de la cooperación, que todo el mundo es libre, y puede escoger, y dar lo máximo de lo que es capaz.

## **29. A més de l'avaluació dels continguts, tens algun mecanisme per recollir les experiències d'aprenentatge i el grau de satisfacció de l'alumnat?**

Sí, en las hojas de evaluación pongo si se han divertido, si han ayudado a los compañeros a divertirse, ¿no? Jo también aprendo día a día, y estoy un poco apurado, porque pienso en los años que me quedan para jubilarme... ¡y veo que no me dará tiempo de aprenderlo todo o de hacerlo todo perfecto! [riu]. No, ahora hablando en serio, he aprendido mucho pero todavía hay aspectos que puedo mejorar. Pienso que la evaluación es uno, y la autoevaluación docente también. Son campos donde tú enfocar tu mejora, es que es imposible abarcarlo todo. Es imposible, porque estamos hablando de un contexto muy amplio de educación en el que entran muchos factores. Sí que es cierto que lo he hecho en otras unidades didácticas, como el salto a cuerda, ¿vale? Hice una evaluación de la unidad y salió que a todos los chicos les había gustado más que a las chicas, y la valoración era porque nunca habían saltado a cuerda. Y al revés, luego hice fútbol y los chicos decían que no les había gustado tanto porque ya sabían mucho jugar a fútbol, ¿no? Te llevas muchas sorpresas cuando lo ves, ¿no? Pero esa sorpresa tampoco es realmente así porque tú ya lo vas viendo, lo vas viendo a medida que tú haces la unidad didáctica de fútbol o de cuerdas vas viendo cómo reaccionan, y esa es la evaluación que

te he dicho antes. No hay que esperar a una hoja a que el alumno te diga cómo se siente, sino que se ve en el día a día, minuto a minuto.

**30. Sorgeixen conflictes amb aquesta manera d'avaluar? En cas afirmatiu, com els gestiones tu i quin paper té l'alumnat en aquesta situació?**

Yo la coevaluación la trabajo desde primero. Entonces hay que educarlos también a que tienen que aprender, y me he encontrado con muchas anécdotas... por ejemplo, uno de primero ponía que no le había puesto buena nota porque había tenido un conflicto el día anterior con él. Entonces, a ver, hay que educarlos y este es un proceso muy largo, muy largo, de diálogo, de empatía, de escuchar, de... un poco valorar, ¿no? ¿Qué significa portarse bien? ¿Qué significa divertirse? Si me he divertido durante un 90% de la clase... entonces es muy difícil encontrar el equilibrio, ¿no? Pero se consigue, con el tiempo y con mucho tiempo invertido en la coevaluación, porque para mí es una de las partes más importantes... es donde se sacan conclusiones muy chulas, y creo que es imprescindible.

**31. Com es tradueix aquesta avaluació amb AC a l'hora de posar notes i de fer informes d'avaluació? Et suposa (o t'ha suposat) algun problema amb les famílies o amb la resta del professorat?**

Bueno, tú cuando optas por esta manera de educar, que al final dices tú ¿però por qué he optado si realmente es lo que hay que hacer, no? Pero bueno, esto es otro debate... cuando optas por seguir lo que crees se origina una guerra abierta que te obliga a justificar tu actuación continuamente... pero mira, pienso que al final esto de tener que dar argumentos y explicaciones un día sí y otro también ¡me ha acabado haciendo mejor profesional! Porque tienes que continuamente justificar algo que tú crees y que lo has analizado bien y sabes que funciona, pero tienes que justificarlo, ¿no? Delante de los niños, delante de los padres, delante de los profes... pero como sabes que es lo coherente y un poco lo que todo el mundo debería hacer, sabes que el tiempo pone a cada uno en su sitio. Entonces, se da la circunstancia que ahora, yo me acuerdo cuando empecé hace seis años en este cole a aplicar esta metodología y estas estrategias de evaluación fue, claro... ¿Qué está pasando aquí, no? ¿Qué está pasando aquí? Ahora se está haciendo un curso de formación de lectura y trabajan de esta manera, o sea trabajan con la coevaluación, con la autoevaluación... entonces claro, ¿por qué tiene que venir una persona de fuera cuando en Educación Física eso se está haciendo desde hace seis cursos? Evidentemente que porque consideran que somos una 'asignatura maría', aunque yo también puedo culparme a mí mismo porque a lo mejor no se habido 'vender' bien nuestra área. Pero es cierto que hay muchos prejuicios y sabes que es una guerra y bueno... ahí estamos luchando día a día.

**¿Algún padre o madre te ha venido a decir por qué su hijo o hija tiene que preocuparse del aprendizaje de otro además del suyo propio?**

No, esto no me lo han preguntado, pero sí me han preguntado por qué su hijo siendo tan bueno en fútbol ha suspendido la unidad didáctica de este deporte, ¿vale? Entonces a mí me ha servido mucho tener las hojas de coevaluación del grupo y la autocalificación del propio alumno. No es una nota que yo decido e impuesta por mí, yo les enseño y les digo "Mira, el grupo con el que ha trabajado durante un mes opina que tu hijo no ha conseguido estos objetivos, yo lo opino y aquí tienes mi listado, él lo opina, y lo hemos hablado y estamos de acuerdo". Entonces el problema no lo tengo yo ni lo tiene tu hijo, yo no soy nadie para juzgar y es él un poco el que se ha ganado esa nota. Esto sí me lo he encontrado, lo otro no me lo he encontrado así directamente.



### **32. En aquest punt que et trobes ara, quins punts forts i febles podries assenyalar en l'ús de l'AC en l'ensenyament dels esports?**

*¿Puntos fuertes? Pues que te lo hace todo más fácil, te lo hace todo más fácil... pero sí que es cierto que te lo hace todo más fácil si cambias tu mentalidad. O sea, es como tener... el otro día escuchaba a Cisco [company dels grups de treball dels Instituts de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i de la Universitat de Barcelona (UB)] hablar de un ejemplo: es como tener un teléfono móvil de hace cinco años y tú quieres meter en ese móvil aplicaciones nuevas: un GPS, un Whatsapp... hay un momento que no encaja, no cabe nada, tienes que abrir, o comprarte un móvil nuevo, o cambiar el contenido... y es así... tú intentas meter el aprendizaje cooperativo para que luego compitan pero sin modificar la unidad didáctica... eh, no... algo no cuadra. Tú tienes que cambiar tu paradigma educativo, tu finalidad al fin y al cabo como profesor, qué quieres conseguir, por qué, qué dice la ley... y a partir de aquí verás que todo encaja cuando aplicas estrategias abiertas e inclusivas, si no vas a tener muchos conflictos y, bueno, yo te diría incluso que ni lo apliques porque es irreal...*

*El punto débil del aprendizaje cooperativo en la iniciación deportiva es el profesorado, y ahí me incluyo también yo, porque el aprendizaje cooperativo en teoría es 100% posible e incluso pero luego lo pones en práctica y es muy difícil conseguir ese 100%. Pero no es por fallo de la teoría, es por fallo de la aplicación, de la formación del profesorado, de muchas dudas, incluso de los alumnos... Yo veo que la máxima dificultad no es esta metodología, sino es cómo se lleva a cabo.*

### **33. Consideres que qualsevol mestre o professor pot utilitzar l'AC en EF?**

*- En cas negatiu, demanar pels requisits que ell considera que ha de tenir el professorat que faci servir aquesta metodologia.*

*[Riu]. Considero que no se puede llamar profesor a una persona que no es capaz ni está abierta a estas metodologías de aprendizaje nuevas, más del siglo XXI. No se le puede llamar profesor, se puede llamar monitor, entrenador, adiestrador, pero no profesor o educador... se le puede llamar domador [riu]...*

### **¿Y qué requisitos consideras tú que tiene que tener un maestro o profesor para poder aplicar correctamente el aprendizaje cooperativo?**

*Yo te hablo de mi experiencia personal: yo como R. he hecho un trabajo personal y profesional muy grande a lo largo de este tiempo, y no he acabado todavía. Y no deja de ser un proceso doloroso porque te cuestionas muchas cosas de ti como persona y como profesional. Pienso que esto es algo que hay mucha gente que intenta evitarlo, porque implica reconocer puntos fuertes, pero también débiles, de uno mismo y todo el mundo no está dispuesto a pasar por aquí. Y es un proceso pues difícil, evidentemente, que nadie te ha enseñado a hacer. Yo desgraciadamente, y es una de las cosas que me cuestiono y me autoinculpo, me tuvo que pasar una circunstancia extrema, que fue el caso de M. que te explicaba al principio y el tener que tenerlo en aula, para yo cambiar, ¿me explico?*

*Y no me gustaría que todo el mundo tuviera que pasar por esto que yo pasé o encontrarse con personas que sufren para cambiar el chip, ¿no? No debería ser así, todo el mundo tiene tener la necesidad de cambiar o de mejorar su profesión independientemente de que se encuentre algo así. Y en este proceso de reflexión, y doloroso, y personal, es muy inconveniente o casi imposible hacerlo tú solo. Necesitas de compañeros de profesión y hacer precisamente uso de la metodología cooperativa: compartir y entre todos los que piensan un poco así y cuestionan la forma de trabajar... pues trabajar un poco en equipo. Y esto para mí ha sido clave, yo solo no podría, no habría llegado a estas conclusiones, ¿no?*

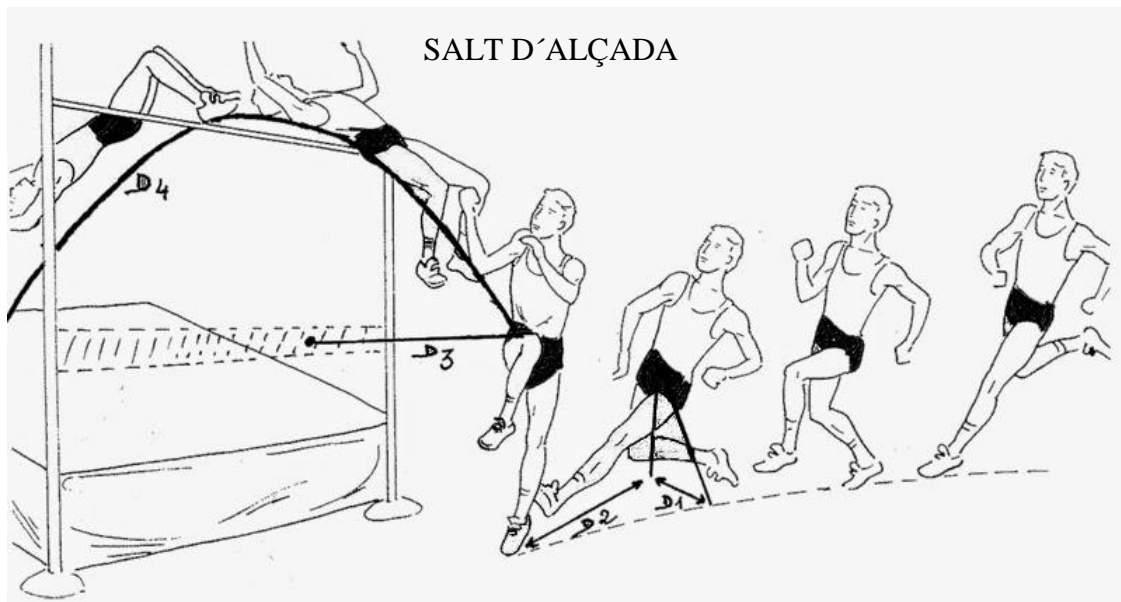
*Si no tuviese el grupo de Txema, Ciscu [compañys dels grups de treball dels ICE de la UAB i la UB], personas que han venido conmigo como la gente de prácticas... personas que me aportan muchas cosas, ¿no? Porque solo es imposible.*

### **34. I en el cas de l'alumnat, es pot aplicar l'AC amb qualsevol grup-classe?**

*Yo afirmo, afirmo que es posible. Yo me he encontrado con grupos específicos, o sea un reto era un grupo de veinte personas en la piscina y dieciocho tenían discapacidad. Y estoy hablando de adultos y de personas que están en un centro de educación especial, que a lo mejor no han jugado con una persona sin discapacidad en su vida, ¡y esto es posible! Y si esto es posible, no me creo a cualquiera que me diga que no son posibles otras cosas más fáciles. Si yo he podido hacer, mejor o peor, o al menos cuestionarme que una persona con silla de ruedas eléctrica pueda hacer clase, no me creo cualquier otra cosa. Es que es imposible.*

### **35. Et plantejes alguna línia de futur en la teva intervenció docent? Algun aspecte que vulguis mantenir, canviar i/o millorar?**

*¡Sí!, evidentemente. Ahora estoy un poco cuestionándome... porque claro, todo va cambiando, y la sociedad va cambiando, y tú tienes que cambiar, ¿no? Lo hablábamos antes, si la Educación Física no cambia tiende a desaparecer, porque no da respuesta a la demanda social que yo encuentro que está pasando actualmente, ¿no? Los padres, los niños, y la sociedad en sí, demandan otro producto. Entonces, si no cambiamos vamos a desaparecer y ya hay muchos coles que han optado por... con la Educación Física, la Música... pues que un poco no tienen la función que yo creo que es más social y que es necesaria, ¿no? Yo estoy en el momento ahora de replantearme mucho los deportes... a nivel competitivo, ¿eh? O sea, a nivel de escuela lo tengo claro: debe ser así la iniciación deportiva, pero a nivel de extraescolar... estoy investigando mucho aquí... a ver si el papel de deporte en nuestra sociedad... si efectivamente ha aportado más tantas cosas positivas y constructivas, o realmente no es así y nos han querido vender que hay que ir a los Juegos Olímpicos... ¿por qué motivo? No sé, estoy en un momento del deporte como tal... un poco quitarle el poder que le han dado, contaminado, y más invertir en otras cosas más sociales. Estoy en ese momento.*



Agafeu el dossier que hem treballat aquests dies. Ara senyaleu el millor resultat que tingui cadascú del SALT D'ALÇADA:

**REPTE:** Tots els components del vostre grup han d'igualar o superar el seu rècord individual:

**IMPORTANT:**

- Teniu només 2 salts cadascú per intentar aconseguir-ho.
- Heu de respectar la tècnica ensenyada (dibuix superior)
- Teniu un comodí, és a dir, un del grup pot no aconseguir la prova.

	Salt 1	Salt 2	Ha aconseguit superar o igualar el seu rècord? SÍ / NO
Atleta 1:			
Atleta 2:			
Atleta 3:			
Atleta 4:			
Atleta 5:			

**Sumeu el millor resultat individuals de cadascú i obtindreu un resultat grupal. Tenint en compte que el rècord del món de salt d'alçada en homes és de 2,45 metres i el de dones 2,09 metres. Heu superat algun dels rècords i per quina diferència?**

---

## SALT DE LLARGADA



Agafeu el dossier que hem treballat aquests dies. Ara senyaleu el millor resultat que tingui cadascú del SALT DE LLARGADA:

REPTE: Tots els components del vostre grup han d'igualar o superar el seu rècord individual:

IMPORTANT:

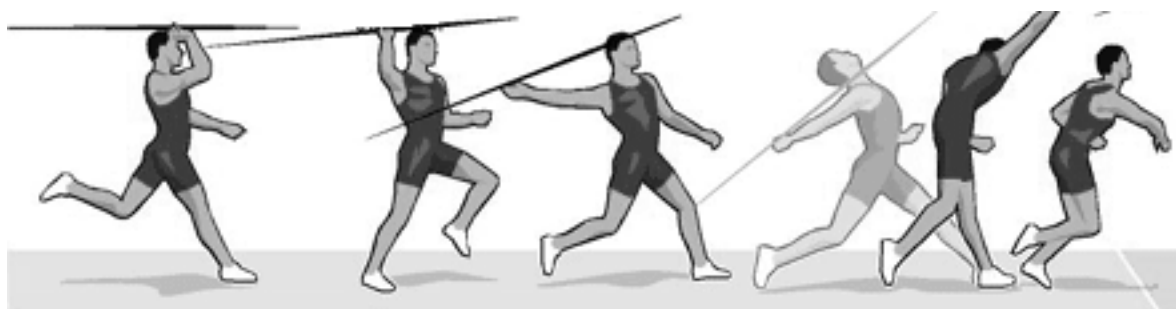
- Heu de respectar la tècnica ensenyada (dibuix superior)
- Teniu un comodí, és a dir, un del grup pot no aconseguir la prova.

	Salt 1	Salt 2	Ha aconseguit superar o igualar el seu rècord? SÍ / NO
Atleta 1:			
Atleta 2:			
Atleta 3:			
Atleta 4:			
Atleta 5:			

**Sumeu el millor resultat individuals de cadascú i obtindreu un resultat grupal. Tenint en compte que el rècord del món de salt de llargada en homes és de 8,95 metres i el de dones 7,52 metres. Heu superat algun dels rècords i per quina diferència?**

---

## LLANÇAMENTS



Agafeu el dossier que hem treballat aquests dies. Ara senyaleu el millor resultat que tingui cadascú DE LLANÇAMENT:

REPTE: Tots els components del vostre grup han d'igualar o superar el seu rècord individual:

IMPORTANT:

- Heu de respectar la tècnica ensenyada (dibuix superior)
- Teniu un comodí, és a dir, un del grup pot no aconseguir la prova.

	Salt 1	Salt 2	Ha aconseguit superar o igualar el seu rècord? SÍ / NO
Atleta 1:			
Atleta 2:			
Atleta 3:			
Atleta 4:			
Atleta 5:			

**Sumeu el millor resultat individuals de cadascú i obtindreu un resultat grupal. Tenint en compte que el rècord del món de llançament de javelina és de 98,48 metres i el de dones 93,09 metres. Heu superar algun dels rècords i per quina diferència?**

---

## VELOCITAT



**El rècord del món de velocitat en 100 metres és:  
Masculí 9,58 segons.  
Femení 10,49 segons.**

**Digueu-me quina distància recorreu cadascú de vosaltres en aquest temps:**

**MATERIAL: una cinta mètrica i un cronòmetre.**

	Distància recorreguda en 9,58 segons	Distància recorreguda en 10,49 segons	A quant t'has quedat del rècord del món?
Atleta 1:			En Homes: En Dones:
Atleta 2:			En Homes: En Dones:
Atleta 3:			En Homes: En Dones:
Atleta 4:			En Homes: En Dones:
Atleta 5:			En Homes: En Dones:

## ILLA nº 4: *HANDBOL*



**Curs:**

**Grup d'aprenentatge nº:**

**Objectius:**

1. Tots els components del grup han de participar i divertir-se.
2. Tots els components del grup han d'aprendre a jugar a handbol.
3. Tots els components del grup han de millorar el seu nivell inicial.
4. Tots els components del grup han d'ajudar als seus companys.

**El nostre grup està format per:**



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_




\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_




Sessions 1 i 2

Seguiment i avaluació de grup					
<b>Handbol</b> 	Components del grup				
	[Nom]	[Nom]	[Nom]	[Nom]	[Nom]
Es diverteix?					
Sap jugar a handbol?					
Ha millorat vers el primer dia de treball?					
Ajuda als que més ho necessiten?					

**0** = No en sap  
**1** = Li costa molt  
**2** = A vegades ho fa bé, però encara necessita millorar  
**3** = Ho fa bé sovint  
**4** = Ho fa molt bé sempre

Sessions 3 i 4

Seguiment i avaluació de grup					
<b>Handbol</b> 	Components del grup				
	[Nom]	[Nom]	[Nom]	[Nom]	[Nom]
Es diverteix?					
Sap jugar a handbol?					
Ha millorat vers el primer dia de treball?					
Ajuda als que més ho necessiten?					

**0** = No en sap  
**1** = Li costa molt  
**2** = A vegades ho fa bé, però encara necessita millorar  
**3** = Ho fa bé sovint  
**4** = Ho fa molt bé sempre

**COMPONENTS DEL GRUP:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**COLOR DE PITRALL:** \_\_\_\_\_

**Per a què serveix?** Aquesta prova servirà per veure si el grup ha assolit els continguts del tema que hem treballat.

**Què hem de fer?** Heu de preparar el material, la pista i les normes per jugar a voleibol. Apunteu aquí les adaptacions que necessiteu per tal de que tothom del vostre grup hi pugui participar:

**MATERIAL** (tipus de pilota: dura, tova, ...) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**PISTA** (alçada de la goma, mides del camp...): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**ADAPTACIONS DE LES NORMES:** (botar la pilota, agafar-la abans de tirar, tots toquen...)

\_\_\_\_\_

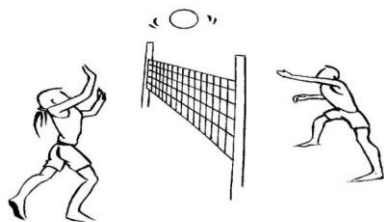
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**TENIU 15' PER ENTRENAR I VEURE QUINES SÓN LES ADAPTACIONS QUE NECESSITEU. DESPRÉS, HEU DE DEMOSTRAR DURANT 7' DAVANT UN ALTRE EQUIP, QUE ACONSEGUIU LA PROVA.**

## ILLA nº 4: *VOLEIBOL*



**Curs:**  
**Grup d'aprenentatge nº:**

### Objectius:

1. Tots els components del grup han d'aprendre aspectes tècnics del voleibol.
2. Tots els components del grup han de divertir-se i fer que els altres també es diverteixin.
3. Tots els components del grup han de participar activament en les activitats.
4. Tots els components del grup han d'esforçar-se per fer les sessions profitoses.

**El nostre grup està format per:**



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_




\_\_\_\_\_




\_\_\_\_\_

Sessions 1 i 2

Seguiment i avaluació de grup					
<b>Voleibol</b> 	Components del grup				
	[Nom]	[Nom]	[Nom]	[Nom]	[Nom]
Aprendre a jugar a voleibol					
Divertir-se i ajudar als que més els hi costa					
Participar activament en les sessions					
Esforçar-se per fer les sessions profitoses					

- 0** = No en sap  
**1** = Li costa molt  
**2** = A vegades ho fa bé, però encara necessita millorar  
**3** = Ho fa bé sovint  
**4** = Ho fa molt bé sempre

Sessions 3 i 4

Seguiment i avaluació de grup					
<b>Voleibol</b> 	Components del grup				
	[Nom]	[Nom]	[Nom]	[Nom]	[Nom]
Aprendre a jugar a voleibol					
Divertir-se i ajudar als que més els hi costa					
Participar activament en les sessions					
Esforçar-se per fer les sessions profitoses					

- 0** = No en sap  
**1** = Li costa molt  
**2** = A vegades ho fa bé, però encara necessita millorar  
**3** = Ho fa bé sovint  
**4** = Ho fa molt bé sempre

## ILLA NÚMERO 7: JUGUEM A RAQUETES!!!!



En aquesta illa hem d'aconseguir practicar diferents habilitats d'esports de raqueta: tennis, ping-pong, bàdminton, etc.

**Objectius de la illa:**

1. Tots els components del grup han d'aprendre a jugar a raquetes.
2. Tots els components del grup han d'ensenyar a aquells a qui més els hi costa.
3. Tots els components del grup han de practicar alguns esports amb raquetes.

**Components del grup:**

---

---

**Per superar la illa heu d'aconseguir:**

Mínim 5 passes seguits amb cadascun dels components del vostre grup. És a dir, amb cada component del grup, 5 passes mínim. Si heu d'adaptar les normes amb algun component del grup, es pot fer (doble bot,...). Després ho haureu de demostrar davant del mestre i dels altres grups.

**EDUCACIÓ FÍSICA – CICLE SUPERIOR**  
**RAQUETES**

Curs: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**DRIVE:** El “drive” és un cop molt important del tennis.



1. Agafeu una parella del vostre equip de treball.
2. Heu de fer d'observador/entrenador d'aquesta persona durant 5', a veure si fa bé o no el “drive”. Heu de mirar si li dóna de FORA CAP A DINS, AMB LA MÀ QUE JUGA I SI EL MOVIMENT DE LA RAQUETA ÉS DE DARRERA A DAVANT.
3. Podeu fer-ho jugant amb ell, o bé mentre ell practica a la paret.
4. Quan el mestre digui que han passat els 5', ompliu la graella d'observació sobre el treball del vostre company.
5. Quan el mestre digui, canvieu els rols: el que ha fet d'observador/entrenador ara practicarà el “drive” i el que ha treballat el “drive” ara farà d'observador/entrenador.

RONDA 1			RONDA 2		
ENTRENADOR: _____ JUGADOR: _____			ENTRENADOR: _____ JUGADOR: _____		
El moviment és de darrere a davant?	Amb quina mà juga?	El moviment de la raqueta és de fora cap a dins?	El moviment és de darrere a davant?	Amb quina mà juga?	El moviment de la raqueta és de fora cap a dins?

RONDA 1			RONDA 2		
ENTRENADOR: _____ JUGADOR: _____			ENTRENADOR: _____ JUGADOR: _____		
El moviment és de darrere a davant?	Amb quina mà juga?	El moviment de la raqueta és de fora cap a dins?	El moviment és de darrere a davant?	Amb quina mà juga?	El moviment de la raqueta és de fora cap a dins?

**REVÉS:** El “revés” és com el “drive”, però la raqueta va des de dins cap a fora.



1. Agafeu una parella del vostre equip de treball, que no sigui la mateixa d'abans.
2. Heu de fer d'observador/entrenador d'aquesta persona durant 5', a veure si fa bé o no el revés. Heu de mirar si li dóna de DINS CAP A FORA, AMB LA MÀ QUE JUGA, I SI EL MOVIMENT DE LA RAQUETA ÉS DE DAVANT A DARRERE.
3. Podeu fer-ho jugant amb ell, o bé mentre ell practica a la paret.
4. Quan el mestre digui que han passat els 5', ompliu la graella d'observació sobre el treball del vostre company.
5. Quan el mestre digui, canvieu els rols: el que ha fet d'observador/entrenador ara practicarà el “drive” i el que ha treballat el “drive” ara farà d'observador/entrenador.

RONDA 1			RONDA 2		
ENTRENADOR: _____ JUGADOR: _____			ENTRENADOR: _____ JUGADOR: _____		
El moviment és de davant a darrere?	Amb quina mà juga?	El moviment de la raqueta és de dins cap a fora?	El moviment és de davant a darrere?	Amb quina mà juga?	El moviment de la raqueta és de dins cap a fora?

RONDA 1			RONDA 2		
ENTRENADOR: _____ JUGADOR: _____			ENTRENADOR: _____ JUGADOR: _____		
El moviment és de davant a darrere?	Amb quina mà juga?	El moviment de la raqueta és de dins cap a fora?	El moviment és de davant a darrere?	Amb quina mà juga?	El moviment de la raqueta és de dins cap a fora?



**SMACH:** És un moviment semblant al saque, i es fa per sobre del cap. Normalment va d’amunt cap avall. Comproveu si els vostres components del grup ho saben fer llençant a una paret.



1. Agafeu una parella del vostre equip de treball, que no sigui la mateixa d’abans.
2. Heu de fer d’observador/entrenador d’aquesta persona durant 5’, a veure si fa bé o no l’smach. Heu de mirar si li dóna D’AMUNT A AVALL I AMB QUINA MÀ.
3. Podeu fer-ho jugant amb ell, o bé mentre ell practica a la paret.
4. Quan el mestre digui que han passat els 5’, ompliu la graella d’observació sobre el treball del vostre company
5. Quan el mestre digui, canvieu els rols: el que ha fet d’observador/entrenador ara practicarà el “drive” i el que ha treballat el “drive” ara farà d’observador/entrenador.

RONDA 1		RONDA 2	
ENTRENADOR: _____ JUGADOR: _____		ENTRENADOR: _____ JUGADOR: _____	
El moviment és d’amunt a avall?	Amb quina mà juga?	El moviment és d’amunt a avall?	Amb quina mà juga?

RONDA 1		RONDA 2	
ENTRENADOR: _____ JUGADOR: _____		ENTRENADOR: _____ JUGADOR: _____	
El moviment és d’amunt a avall?	Amb quina mà juga?	El moviment és d’amunt a avall?	Amb quina mà juga?